



Rytty Jonna

"Kun ihminen tekee arviointia, tulee aina eroja, ihan sama mitä uutta keksitään."

– Opettajien käsityksiä yhdenvertaisemmasta arvioinnista

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Kun ihminen tekee arviointia, tulee aina eroja, ihan sama mitä uutta keksitään.” – Opettajien käsityksiä yhdenvertaisemmasta arvioinnista (Jonna Rytty)

Pro gradu -tutkielma, 89 sivua

kesäkuu 2021

Opetushallitus uudisti opetussuunnitelman arviointia koskevaa lukua ja arvioinnin kriteerejä. Tavoitteena oli selkeyttää arvioinnin käsitteitä sekä lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta. Vielä ei kuitenkaan ole pystytty osoittamaan, ovatko muutokset linjassa opettajien tarpeiden kanssa. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on arvioinnin yhdenvertaisuudesta ja vastaavatko Opetushallituksen uudelleen laaditut arvioinnin yleiset perusperiaatteet opettajien käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta.

Arvioinnilla tarkoitetaan toimintaa, jonka tarkoituksena on verrata saavutettuja tuloksia yhteiskunnan opetukselle asettamiin tavoitteisiin. Teoreettisena näkökulmana tutkielmassa ovat Opetushallituksen laatimat vuonna 2020 voimaan astuneet arvioinnin yleiset perusperiaatteet, jotka ovat: *arviointi on yhdenvertaista, arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta, arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista, arviointi on monipuolista, arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin, arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset.* (Opetushallitus, 2020b)

Tutkielman aineistona on käytetty opettajien kommentteja, jotka Opetushallitus keräsi vuonna 2018 järjestämässään verkkoaiivoriiehessä, joka käsitteli arviointia ja sen yhdenvertaisuutta. Tutkielmassa käsiteltyjä kommentteja oli yhteensä 989. Opettajien kommentit olivat tutkielmassa esiluokiteltuja, mutta sitä hyödynnettiin ainoastaan työn laskennallisessa osuudessa. Tutkielman analyysi toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Kommenteista poimittiin opettajien ilmaisuja, jotka luokiteltiin perusperiaatteiden mukaisiin kategorioihin sekä perusperiaatteiden ulkopuolisiin huomioihin arvioinnin yhdenvertaisuuteen vaikuttavista tekijöistä.

Opettajat näkivät arvioinnin kehittämisen ja yhdenvertaisuuden lisäämisen tärkeänä. Merkittävimpiä tekijöitä olivat yhteiset valtakunnalliset arvioinnin kriteerit, opettajien yhteistyö ja suunnitelmallisuus sekä monipuolisten arviointimenetelmien käyttäminen. Opettajien käsitykset arvioinnin yhdenvertaisuudesta olivat valtaosin linjassa Opetushallituksen määrittelemien arvioinnin perusperiaatteiden kanssa. Kuitenkin opettajien mukaan yhdenvertaisen ja yksilöllisen arvioinnin toteuttaminen samanaikaisesti on haastavaa ja niiden välillä joudutaan tasapainoilemaan. Muita haasteita olivat arvioinnin resurssien riittämättömyys sekä arvioinnin inhimillinen ja subjektiivinen luonne: arvioinnin yhdenvertaisuuteen tulisi pyrkiä, mutta sitä tuskin pystytään täysin saavuttamaan. Työssä tehtiin opettajien kommenteille sisällönanalyysi. Niistä tehdyt huomiot ovat pääosin yleistettäviä laajan otoskoon vuoksi. Tuloksia voisi kuitenkin tarkentaa ottamalla huomioon vastaajien taustatiedot ja hyödyntää tarkempia kvantitatiivisia menetelmiä. Tutkielmassa opettajien esiin tuomat tarpeet ja epäkohdat tulisi tulevaisuudessa huomioida arvioinnin kehitystyössä, sillä juuri opettajat toteuttavat arviointia kouluissa.

Avainsanat: arviointi, arvioinnin yleiset periaatteet, monipuolinen arviointi, yhdenvertaisuus

1	Johdanto	4
2	Arviointi peruskoulussa.....	7
2.1	Arvioinnin peruskysymykset	10
2.2	Arvioinnin merkitys ja tavoitteet.....	13
2.3	Oppimisen ja osaamisen arviointi opetussuunnitelmassa	19
2.4	Arviointia koskeva muutostyö	23
3	Arvioinnin perusperiaatteet.....	26
3.1	Arviointi on yhdenvertaista	27
3.2	Arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta	30
3.3	Arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista.....	32
3.4	Arviointi on monipuolista.....	34
3.5	Arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin	37
3.6	Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset	39
4	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	42
5	Tutkimusmenetelmät.....	43
5.1	Aineisto	44
5.2	Aineiston analyysi.....	46
5.2.1	<i>Arvioinnin perusperiaatteiden esiintyvyys.....</i>	<i>50</i>
5.2.2	<i>Perusperiaatteiden ulkopuolella esiintyneet teemat.....</i>	<i>56</i>
5.3	Eettiset näkökohdat	57
6	Tulokset.....	59
6.1	Arvioinnin perusperiaatteet aineistossa	59
6.2	Opettajien käsityksiä	62
6.2.1	<i>arvioinnin yhdenvertaisuudesta</i>	<i>62</i>
6.2.2	<i>arvioinnin avoimuudesta, yhteistyöstä ja osallisuudesta.....</i>	<i>63</i>
6.2.3	<i>arvioinnin suunnitelmallisuudesta ja johdonmukaisuudesta</i>	<i>64</i>
6.2.4	<i>arvioinnin monipuolisuudesta.....</i>	<i>65</i>
6.2.5	<i>arvioinnin tavoitteista ja kriteereistä</i>	<i>66</i>
6.2.6	<i>ikäkauden ja edellytysten huomioimisesta arvioinnissa</i>	<i>68</i>
6.3	Muita opettajien huomioita arvioinnista perusperiaatteiden ulkopuolelta	69
7	Johtopäätökset.....	71
7.1	Arvioinnin perusperiaatteet ja opettajien käsitykset arvioinnin yhdenvertaisuudesta.....	71
7.2	Opettajien käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta perusperiaatteiden ulkopuolelta	76
8	Pohdinta.....	78
9	Lähteet.....	82

1 Johdanto

Arviointi vaikuttaa olennaisesti oppilaan opiskelun, osaamisen ja minän kehittymiseen (Wiliam, 2011; Harlen et al., 2002). Arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa oppilasta opiskeluun sekä kehittää oppilaan itsearvioinnin taitoja (Opetushallitus, 2016; Perusopetuslaki, 1998). Sen avulla voidaan tukea oppilaan motivaatiota opiskeluun sekä lisätä oppilaan minäpystyvyyden tunnetta. Onnistuessaan arviointi vahvistaa oppilaan uskoa omiin kykyihinsä ja valmiuksia oppia (Toivola, 2019; Harlen et al., 2002). Mikäli arviointi saa oppilaan epäilemään omaa kyvykkyyttään, se voi kuitenkin estää tai rajoittaa oppimista (Toivola, 2019; Wiliam, 2011).

Suomen perusopetuslaki sekä opetushallituksen laatima opetussuunnitelma velvoittavat, että oppilaan oppimista, työskentelyä sekä käyttäytymistä tulee arvioida (Opetushallitus, 2016; Perusopetuslaki, 1998). Koululaitos ja sen myötä oppimista ja osaamista koskeva arviointi on muuttunut yhteiskunnan muutoksien mukana. Aikaisempina vuosikymmeninä koulussa tapahtuvan arvioinnin tarkoituksena oli kuvata oppilaan suoriutumista ja tiedollista osaamista. Oppilaiden suorituksia vertailtiin ja suhteutettiin keskenään. (Opetushallitus, 2016; Opetushallitus, 2004; Simola, 2002; Simola, 1995) Bloom toi esiin 50-luvulla, että arvioinnin prosesseja ja vaikutuksia olisi syytä tutkia tarkemmin, mutta vielä pitkään senkin jälkeen arvioinnin tarkoituksena oli oppilaiden suoritustason kuvaaminen (Wiliam, 2011). Opetussuunnitelmissa arviointia kuvaavat käsitteet ovat heijastelleet yhteiskunnallista tilaa suomalaisissa kouluissa. Vielä vuoden 1994 suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnista puhuttiin ”oppilasarvosteluna”. Painopisteenä arvioinnissa oli osaamisen tarkka tuloskeskeinen mittaaminen ja oppilaan oppimisen arviointi jäi vähemmälle huomiolle. Myöhemmin opetussuunnitelmiin lisättiin oppimisen ja osaamisen arviointia kuvaavia käsitteitä, joiden tarkoituksena oli kuvata arvioinnin käytäntöjä ja arvioinnin merkitystä oppilaalle. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Simola, 1995) Painopistettä siirrettiin yhä enemmän siihen suuntaan, että arvioinnin avulla voidaan nimenomaan tukea oppimista.

Tällä hetkellä voimassa olevan vuonna 2014 julkaistun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluku on herättänyt keskustelua kouluhenkilöstön, huoltajien sekä median keskuudessa. Pääosin opetussuunnitelman alkuperäinen arviointiluku on nähty keskusteluissa epä-tarkkana ja tulkinnanvaraisena. Suurena huolenaiheena on ollut arvioinnin yhdenvertaisuuden sekä tasa-arvoisuuden toteutuminen. (Opetushallitus, 2020d; Virtanen, 2019; Juntunen, 2019;

Atjonen et al., 2019) Tämän vuoksi Opetushallitus lähti toteuttamaan muutosta opetussuunnitelman arviointilukuun, ja uudet arvioinnille asetetut peruseriaatteet tulivat voimaan vuonna 2020. Muutoksien keskeisimpänä tavoitteena oli ottaa huomioon opetus- ja kasvatusalan tämänhetkisiä tarpeita ja muokata arviointia koskevia ohjeistuksia yksiselitteisemmiksi ja näin turvata oppilaiden välistä arvioinnin yhdenvertaisuutta. Muutokset ovat koskeneet arvioinnin yleisiä, kaikille yhteisiä peruseriaatteita sekä arvioinnin kriteerejä. Arviointiluvun uudistamisen aikana Opetushallitus on kuullut opetus- ja kasvatusalan eri toimijoita sekä asiantuntijaryhmiä. (Opetushallitus, 2020d)

Tutkielman aiheeksi arvioinnin yhdenvertaisuuden tarkasteleminen valikoitui monen tekijän summana. Tutkijan omat intressit arvioinnin tarkastelulle olivat lähtökohtana jo kandidaatin tutkielmassa, ja aihe päättyi työn alle myös tässä pro gradu -tutkielmassa. Eniten työn aiheen valikoitumiseen sekä sen rajaamiseen vaikuttivat merkittävän ajankohtaiset keskustelut arvioinnin toteuttamisesta, yhdenvertaisuudesta sekä uudistumisen kohteena olleesta opetussuunnitelman arviointiluvusta. Arviointiluvun uudistamiseen liittyvät tarpeet havahduttivat ajattelemaan arviointityön tarvetta kehittyä jatkuvasti koulujärjestelmien muuttuessa. Erityisesti tarttumapintana tutkielmassa haluttiin pitää opettajien näkökulmat arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta, sillä opettajat ovat lopulta niitä, jotka toteuttavat arviointia kouluissa. Arviointiluvun uudistukset koskevat opettajien työtä konkreettisella tavalla ja heidän ajatuksien esiintuominen sekä peilaaminen kaikille yhteisiin arvioinnin periaatteisiin nähdään tämän tutkielman valossa tärkeänä.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan millaisia näkökulmia opettajat ovat tuoneet esille Opetushallituksen vuonna 2018 järjestämässä verkkoavoriivissä, jossa käsiteltiin arviointia ja sen yhdenvertaisuuden toteutumista. Opettajien nostamia ajatuksia peilataan Opetushallituksen vuonna 2020 voimaan asettamiin arvioinnin yleisiin peruseriaatteisiin. Peilaamisen tarkoituksena on tuoda esiin sitä, miten opettajien esittämät toiveet sekä ajatukset arvioinnin kehittämisestä vastaavat asetettuja periaatteita, ja pohditaan sitä, ovatko opettajien toiveet vaikuttaneet peruseriaatteiden muodostumiseen. Arvioinnin yleisiä peruseriaatteita on esitetty arviointia koskevassa luvussa kuusi ja niitä ovat: *arviointi on yhdenvertaista, arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta, arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista, arviointi on monipuolista ja arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin*. (Opetushallitus, 2020b) Arvioinnin peruseriaatteet luovat teoreettisemman tarkastelukulman tutkielman aineiston analyysille.

Tutkielmassa käydään läpi aluksi arvioinnin erilaisia määritelmiä ja tarkoituksia peruskoulu- maailmassa. Tutkielmassa tarkastellaan teoreettisia lähtökohtia kouluarvioinnille, sen tarkoitukselle sekä erilaisille määritelmille. Lisäksi teoriaosuudessa kuvataan tämänhetkistä luonnetta arvioinnille ja millaisena arviointi näyttäytyy tämän hetken opetussuunnitelmassa. Arvioinnin tarkoituksen ja määrittelyn lisäksi teoriaosuudessa on kuvattu arvioinnin yleiset perusperiaatteet, joihin tutkielmassa pyritään nojaamaan. Teoreettisten lähtökohtien avaamisen jälkeen työssä esitellään tutkielman tavoitteita ja tutkimuskysymykset sekä aineisto. Aineistona työssä käytettiin opettajien vuonna 2018 antamia kommentteja arvioinnin yhdenvertaisuuteen liittyen edellä mainittuun Opetushallituksen järjestämään verkkoaiivoriheen. Aineiston ja tutkimusongelmien esittämisen jälkeen työssä kuvataan aineiston analyysin etenemistä sekä esitetään analyysistä saatuja tuloksia. Aineisto analysoitiin tekemällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jonka tukena olivat arvioinnin yleiset perusperiaatteet. Lisäksi aineistosta tuodaan esiin sellaisia opettajien huomioita, jotka eivät suoraan lukeutuneet perusperiaatteisiin, vaan kumpusivat niiden ulkopuolelta. Analyysin jälkeen esitetään tutkielman keskeisimmät tulokset ja johtopäätökset pyrkien vastaamaan tutkielmalle asetettuihin tutkimusongelmiin. Lopuksi pohditaan arvioinnin nykytilaa ja sen yhdenvertaisuutta tutkielman aineistoon nojaten.

2 Arviointi peruskoulussa

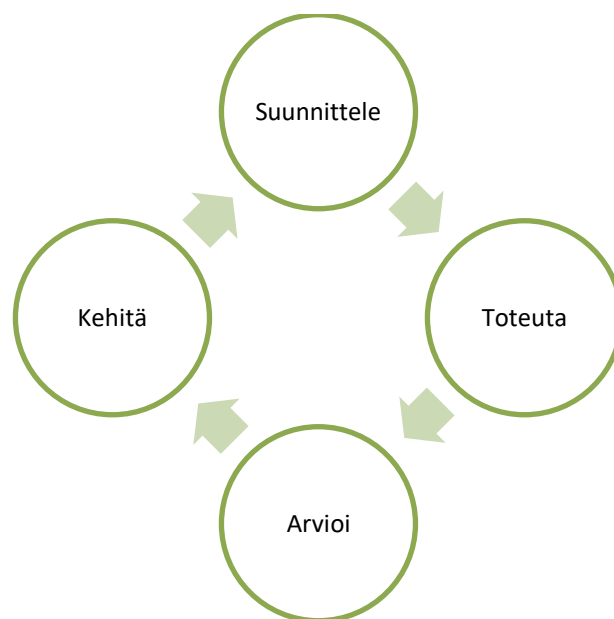
Arviointi käsitteellä viitataan suomen kielessä suoritustason mittaamiseen ja ohjaamiseen oppimisen prosessin aikana. Käsitteenä “arviointi” juontaa juurensa 1800-luvulla käytetystä sanasta “arvioida”, jonka pohjalla on sana “arvo”. Arvioinnin käsitteeseen liittyy olennaisesti *arvostelu*. Arvostelu ja arviointi nähdään usein liittyvän toisiinsa, mutta arvostelun käsitettä käytettäessä mitataan eksaktia tietämystä ja osaamista, kun taas arvioinnin käsitteen painopisteenä voidaan nähdä enemmän osittainen ja prosessin aikaista toimintaa kuvaava palautteen antaminen. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Atjonen, 2007) Arvioinnilla ja aikaisemmin käytetyllä termillä *evaluaatiolla* tarkoitetaan kasvatusalalla arvon tai ansion määrittämistä kasvatuksellisille edellytyksille, prosessille tai tuloksille. Useimmiten arviointi toteutetaan vertailemalla tuloksia tai prosessin etenemistä aiemmin ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Tällaista tavoitteisiin pohjautuvaa arviointia voidaan kuvailla didaktisena tehokkuutena, jossa oppilaiden on tarkoitus saavuttaa heille asetetut tavoitteet kohtuullisten resurssien ja työn tuloksena. Laajemmin evaluaatiolla tarkoitetaan arviointia, jossa tarkastellaan yhteiskunnan tasolta koululaitokselle asetettuja tavoitteita ja niiden saavuttamista. (Hellsröm, 2008)

Englannin kielessä käytetään arvioinnista yleensä käsitteitä *evaluation* ja *assessment*. Suomen kielessä näitä kuvaavat termit arvostelu ja arviointi. Kuitenkaan näitä käsitteitä ei eroteta toisistaan, sillä arvostelun on katsottu olevan sävyltään negatiivinen. (Atjonen et al., 2019) Kuitenkin käsitteiden ero on syytä pitää mielessä. *Evaluation*-termillä viitataan arvosteluun tai laajemmin arvon määrittelemiseen kouluyksiköiden ja politiikan tasolla. Koulun tasolla arvostelun kautta tarkastellaan sitä, mitkä tavoitteet ovat oppimisen kannalta saavutettu. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Ihme, 2009; Atjonen, 2007) *Evaluation*-käsitteessä painottuu tavoitteiden saavuttamisen arviointi, joka edellyttää näyttöä (Gullo, 2005).

Assessment –termi kuvaa arviointia suppeammin yksilöön kohdistuvana arvon määrittelynä. Arvioinnissa keskitytään oppimisen prosessin aikaiseen palautteen antamiseen. Kuitenkin molempia käsitteitä käytetään usein kuvaamaan samaa asiaa. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Ihme, 2009; Atjonen, 2007) *Assessment*-käsitteen mukaisessa arvioinnissa on sävy, joka viittaa jatkuvaan ja kannustavaan arviointiin, jossa korostetaan yksilön sen hetkistä osaamista ja kannustavaa palautetta. Arviointi ei tähtää numeeriseen tai tarkkoihin puutetta osoittaviin loppupäätelmiin. (Atjonen, 2007; Gullo, 2005) *Evaluation*-käsitteen sävyttämä arviointi puolestaan ilmaisee osaamisen lopputulosta ja on luonteeltaan usein numeerista. Sen tarkoituksena on tuoda esiin oppilaan osaamistasoa ja siinä ilmeneviä puutteita. Kuitenkin *assessment* ja *evaluation*-

käsitteet arvioinnille ja arvostelulle pitävät sisällään myös yhtäläisyyksiä. Molemmat arviointitavat edellyttävät kriteereitä, mittaavat osaamista ja keräävät tietoa arvioinnin kohteesta. (Atjonen et al., 2019)

Arvioinnin ja palautteen käsitteet menevät usein arkikielessä osittain ristiin. Tässä tutkielmassa, kuten oppimisen arvioinnissakin, nähdään palaute osana arviointia (Kuva 1). On hyvä muistaa, etteivät arviointi ja palaute tarkoita samaa asiaa. Arviointi toteutetaan ennen palautteen antamista. Arvioinnin tekijä tekee arvion siitä, missä määrin osaamiselle asetetut tavoitteet on saavutettu. Ilman palautteen antamista arviointia käytettäisiin mittaamaan oppilaiden tasoa kertomatta oppilaille itselleen heidän omasta osaamisestaan. Laadukkaasti annettu palaute ei ainoastaan osoita oppilaan osaamisen puutteita suhteessa tavoitteisiin, vaan antaa myös keinoja tavoitteiden saavuttamiselle. On luontaista hakea palautetta itselle kaikkialta ympäristöstä, mutta opettajan tekemä koulussa toteutettu palautteen anto on järjestelmällisempää, harkitumpaa ja tietynlaisiin rakenteisiin nojaavaa. Arvioinnista puhuttaessa onkin tärkeää muistaa, että palautteenannolla on keskeinen rooli, jotta oppimista tapahtuu (J. H. Nieminen, 2019b; Black & William, 1998b) Opetussuunnitelman mukaan palaute nähdään laadullisena ja kuvailevana. Palautteen avulla analysoidaan oppimisen eri vaiheita ja haasteita sekä pyritään ratkaisemaan niitä vuorovaikutuksen avulla. Palautteen antaminen nähdään opetussuunnitelmassa merkittävänä osana opettajien pedagogista toimintaa, jonka avulla opettajan on mahdollista tukea oppilaan kehitystä sekä oppimista. (Opetushallitus, 2016)



Kuva 1. Palautteen vaikutus oppimisprosessissa ja osana arviointia (Ouakrim-Soivio, 2016b mukaillen)

Kuvassa 1 kuvataan palautteen merkitystä oppimisprosessissa. Oppilaalle tulee tarjota keinoja kehittää omaa osaamistaan saadun palautteen pohjalta. Sekä opettaja, että oppilas suunnittelevat toimintaansa aiemman tiedon perusteella ja toimivat sen mukaisesti. Toiminnan jälkeen arvioidaan sitä, miten hyvin suunnitelma ja toteutus vastasivat annettuja tavoitteita. Tämän jälkeen toimintaa pyritään kehittämään arvioinnin avulla paremmaksi, että tavoitteet saavutetaan. Sekä oppilas, että opettaja kehittävät siis omaa toimintaansa arvioinnin perusteella tavoitteita vastaavaan suuntaan. (Ouakrim-Soivio, 2016b) Arviointi liittyy kiinteänä osana aina oppimiseen ja opettamiseen (Ouakrim-Soivio, 2016b; Jakku-Sihvonen, 2013; Atjonen, 2007). Arvioinnin avulla tehdään korjausliikkeitä siihen suuntaan, että oppiminen mahdollistuu. Oppilasta ohjataan oikeanlaiseen toimintaan palautteen avulla. (Ouakrim-Soivio, 2016b) Palautteen ei ole tarkoitus osoittaa oppilaan oppimisen tasoa kuvaamalla ainoastaan suoritusta ja tavoitetta sekä niiden eroavaisuutta, vaan palautteen avulla pyritään etsimään keinoja siihen, miten ero saataisiin kaventumaan. Nieminen (2019) nostaa artikkelissaan ”Palaute osana arviointia” esiin pohdintoja siitä, pitäisikö arkikielessä käytetty positiivinen ja negatiivinen palaute unohtaa. Sen sijaan hänen mukaansa olisi kenties parempi arvioida palautetta sen mukaan, antaako se saajalleen riittäviä eväitä kehittymiselle. (J. H. Nieminen, 2019b) Palautetta tulisi antaa oppilaille riittävän säännöllisesti oppimisen aikana ja sen tulee olla oppilaalle merkityksellistä (Black & Wiliam, 1998b). Palaute voidaan nähdä kiinteänä osana arviointia ja arviointi ilman palautetta ei tue oppilaan oppimista tai mahdollista edes oikeastaan sitä, että arvioinnin kohde tulisi ehkä edes tietoiseksi toteutetusta arvioinnista. Palautteen avulla oppilaat pystyvät ohjaamaan omaa oppimistaan paremmaksi.

Oppimisen ja osaamisen arvioinnin toteuttamista peruskoulussa ohjaavat opetusta säättävät lait sekä lakia tarkentavat arvioinnin kuvaukset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Arvioinnilla on kaksi tehtävää suomalaisessa peruskoulussa, jotka määräytyvät näiden asiakirjojen pohjalta. Oppimisen arviointi ja osaamisen arviointi. Kun arvioinnin kohteena on oppilaan oppiminen, on arviointia toteutettava yksilöllisesti antamalla palautetta oppimisen aikana. Osaamisen arviointi puolestaan tähtää kuvailemaan oppilaan osaamista mahdollisimman realistisesti ja yhdenvertaisesti. (Opetushallitus, 2020a; Vitikka, 2017) Arvioinnista käytettävät käsitteet ovat vaihdelleet aikojen kuluessa painoalueiden mukaan. Tässä tutkielmassa käytetään koulussa toteutettavasta arvioinnista oppimisen ja osaamisen arvioinnin käsitettä, joka on nostettu esiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita koskevassa arvioinnin muutostyössä. Käsitteen myötä on haluttu korostaa opetuksen kahta edellä mainittua päätavoitetta. Kuitenkin

tutkielmassa on perusteltua pitää mukana peruskoulussa tapahtuvasta arvioinnista myös käsitteitä oppilasarviointi sekä oppimisen arviointi, sillä ne esiintyvät aihetta koskevassa kirjallisuudessa. Käsitteiden vaihtelu kuvaa muutosta, jota kohti kouluissa toteutettavaa arviointia ollaan mahdollisesti viemässä ja millaisiin tarpeisiin arvioinnin halutaan vastaavaan koulumaailmassa.

2.1 Arvioinnin peruskysymykset

Arvioinnin käsitteiden vaihtelusta ja sen määritelmistä on havaittavissa, että arviointi voi painottua erilaisiin asioihin riippuen siitä, millaisia asioita arvioinnin kannalta pidetään tärkeinä. Useammat arviointia käsittelevät teokset ja tutkimukset esittävät viisi erilaista peruskysymystä, joihin arvioinnin kautta joudutaan ottamaan kantaa (Taulukko 1) (Atjonen, 2007; Pickford & Brown, 2006; Lorraine, 2005; UoR, 2005). Näitä arvioinnin kannalta olennaisimpia kysymyksiä ovat: mitä, miksi ja miten arvioidaan ja kuka arvioinnin tekee sekä milloin arviointia tehdään? (Pickford & Brown, 2006)

Taulukko 1. Arvioinnin viisi peruskysymystä. (Pickford & Brown, 2006 mukailten)

Mitä?	Miksi?	Miten?	Kuka?	Milloin?
Teoria	Motivointi	Kirjallinen	Opettaja	Alussa
Standardit	Arvosana	Suullinen	Itse	Jatkuvasti
Käytännöt	Palaute	Vertaisarviointi	Ryhmä	Puolivälissä
Prosessi	Virheiden	Esitelmä	Kaveri	Päätepisteissä
Tulokset	korjaaminen	Itsearviointi
Edistyminen	Tiedon välittäminen	...		
...	Ohjaaminen			
	...			

Ensimmäinen kysymys käsittelee arvioinnin kohteen määrittelyä ja valintaa. Arvioinnin aluksi on määriteltävä se, mitä arvioidaan. Tämä tarkoittaa esimerkiksi kognitiivisia tai vaihtoehtoisesti sosioemotionaalisia koulusaavutuksia, jotka nousevat arvioinnin kohteeksi. (Atjonen, 2007) Arvioinnin kohteena peruskoulussa on oppilaan edistyminen, työskentelytaidot sekä käyttäytyminen. Näitä kohteita verrataan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. (Myllykangas & Manninen Marjaana, 2020; Opetushallitus, 2016) Arvioinnin kohteen määrittelyssä

päätetään, koskeeko arviointi enemmän prosessia ja työskentelyä vai painotetaanko siinä päämäärää ja lopputuloksia. Arvioinnin kohdetta voivat määritellä myös erilaiset ennalta asetetut standardit, jotka antavat ohjeita arvioinnin kohteesta. Tällaisena ohjeena opettajien tekemässä arvioinnissa on opetussuunnitelmat. (Opetushallitus, 2016; Atjonen, 2007)

Toisekseen on selvitettävä, miksi arviointia tehdään ja mitä arvioinnin kautta on tarkoitus saavuttaa. Arvioinnin tarkoituksena voi olla esimerkiksi tukea opettajan suunnittelutyötä tai motivoida oppilasta, selvittää oppilaan lähtötaso tai kuvata oppilaan sen hetkistä osaamista realistisesti suhteessa annettuihin kriteereihin. (Atjonen, 2007) Arvioinnin tarkoitus on siis tukea sekä oppilaan, että opettajan työtä ja molempien osapuolten saama hyöty nähdään laadukkaasti toteutetun arvioinnin edellytyksenä. (Kankainen, 2019) Kuten arvioinnin kohteen määrittelyssä, myös arvioinnin tavoitteita asettaessa on opettajilla velvollisuutena huolehtia opetussuunnitelman toteutumisesta. Opetussuunnitelmassa kerrotaan, että arvioinnin tulee olla oppimista edistävää ja toteutua annettujen tavoitteiden mukaisesti. Arvioinnilla voidaan tukea oppimista, mutta samalla se on opettajien oman työn reflektoinnin yksi keino. Arvioinnin avulla opettaja näkee oppilaiden erilaisia tarpeita ja pystyy näin muuttamaan omaa opetustaan niiden mukaisiksi. (Opetushallitus, 2016)

Kun arvioinnin kohde ja tavoitteet ovat selvillä, on tarpeen pohtia keinoja, joita arvioinnissa käytetään. Kolmannessa kysymyksessä nostetaan esiin arviointia koskevat lähestymistavat sekä menetelmät, joilla arviointi toteutetaan. (Atjonen, 2007) Opetussuunnitelmassa ei anneta tarkkoja määritelmiä arvioinnissa käytettävistä menetelmistä. Kuitenkin siellä veloitetaan opettajia toteuttamaan arviointia monipuolisia menetelmiä käyttämällä. Monipuolisten arviointimenetelmien käyttäminen mahdollistaa erilaisten oppilaiden huomioimisen. On keskeistä pohtia arvioinnin tavoitteiden kannalta sitä, millaisten menetelmien ja tapojen avulla arviointia toteutetaan. Opetussuunnitelmassa nostetaan esiin tärkeänä seikkana, että oppilaan osaamisen esittämiseksi arviointitilanteissa ei ole esteitä. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Opetushallitus, 2016; Atjonen, 2007) Erilaiset menetelmät voivat vaihdella ja niitä ovat esimerkiksi erilaiset kokeet, ryhmätilanteet, testit, keskustelut, itsearviointi sekä vertaisarviointi (Atjonen, 2007).

Neljäs arviointia koskeva peruskysymys koskee sitä, kuka tekee arvioinnin. Valtaosa arvioinnista, joka koulussa tehdään, on opettajien arviointia oppilaan osaamisesta, joka perustuu oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. (Opetushallitus, 2016) Kuitenkin arvioinnin tehtävänä on ohjata oppilasta refleктоimaan omaa oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä.

Niinpä esimerkiksi itsearvioinnin hyödyntäminen on koulussa osana arviointia. Toisena arvioinnin toteuttamisen muotona käytetään vertaisarviointia, jossa arvioinnin tekevät muut oppilaat. Ajatuksena on, että kokemusmaailma arvioitavasta asiasta olisi mahdollisimman samanlainen. (Ouakrim-Soivio, 2016a) Siihen kuka arvioinnin toteuttaa vaikuttavat kuitenkin arvioinnin kohteet, merkitys sekä siinä käytettävät menetelmät (Atjonen, 2007). Arvioinnin toteutuksen ja arvioinnin antajan tulee olla tarkoituksenmukaisia sen suhteen, millaisia asioita on tarkoitus arvioida.

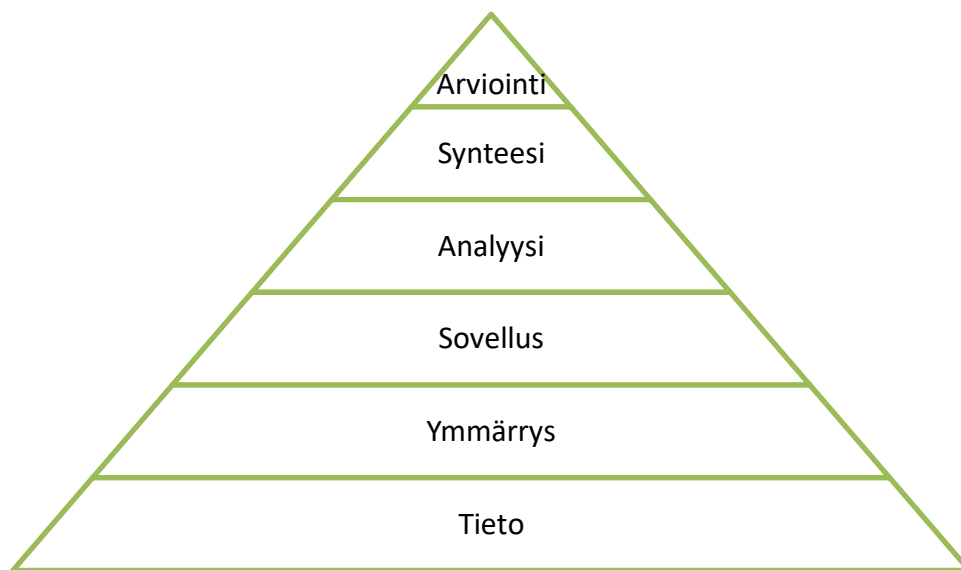
Viimeisenä arvioinnin peruskysymyksistä on, milloin arviointia toteutetaan. Kysymyksen avulla tulee määritellä missä vaiheessa opiskelua arviointi on tarpeen tehdä. Kuten arvioinnin tekijään, myös arvioinnin ajankohtaan vaikuttavat arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet. (Atjonen, 2007). Pääjakona on käytetty diagnostista arviointia opintojen alussa, formatiivista arviointia opintojakson aikana ja summatiivista arviointia kuvaamaan oppilaan osaamista opintojakson jälkeen. Seuraavassa luvussa 2.2 käsittelen tarkemmin arvioinnin merkitystä ja sen tavoitteita peruskoulun kontekstissa juuri näiden pääjakojen kautta. Kuitenkin arvioinnin kannalta on syytä pohtia, millainen arvioinnin tarkoitus on oppilaan oppimisen kannalta. Aivan opintosuorituksen tai työskentelyn lopuksi annettava arviointi tai päättöarvosana eivät jätä luotettavaa viestiä siitä, että annetun palautteen myötä oppiminen voisi kehittyä, kun taas opintojen aikana annettu jatkuva palaute mahdollistaa oppilaan kehittymisen jo suorituksen aikana (Atjonen, 2007).

Arviointi ja sen luonne ovat vaihdelleet yhteiskunnan ja koulun muutoksien mukana. Ajan mukaiset intressit sekä sovellutukset ovat muovanneet arviointia vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. Ajoittain onkin syytä tarkastella koulutuksen ja yhteiskunnan suhdetta toisiinsa, sillä useimmiten koulutus ja opetus tulevat näihin muutoksiin mukaan hieman jäljessä muusta yhteiskunnan kehityksestä. (Poikela, 2013) Menneillään oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun uudistaminen voidaan nähdä yhtenä tarkasteluvaiheena, jossa päivitetään koulussa tapahtuvaa arviointia ja uudistetaan sen myötä opetusta ja koulutusta vastaamaan yhteiskunnan tarpeita. Uudet opetussuunnitelman arviointilukua koskevat muutosehdotukset ovat nostaneet esiin juuri edellä mainittuja arviointia koskevia peruskysymyksiä. Arviointi ja sen luonne vaihtelevat sen mukaan, millaisia asioita pidetään tärkeinä. Nämä teemat on nähty opettajien, huoltajien sekä koulujen henkilöstön mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelmassa vaikeaselkoisina ja epä johdonmukaisina. (Atjonen et al., 2019) Niin ajankohtaisen keskustelun, kuin tämän tutkielman aineisto nostaa esiin tarpeen tarkastella arviointia uudelleen

sellaisista näkökulmista, minkälaisen kokonaisuuden aikana ja missä vaiheessa opiskelua arviointia toteutetaan ja toisaalta arviointiin vaikuttaa vahvasti myös se, ketkä arviointia toteuttavat, sillä arvioinnin peruskysymyksiin vastaamista voidaan pitää lähtökohtana arvioinnin toteuttamiselle.

2.2 Arvioinnin merkitys ja tavoitteet

Opettajan tulee ohjata oppilaita uuden oppimisen lisäksi tarkastelemaan ja refleктоimaan omaa oppimistaan (Tirri & Kuusisto, 2019). Vuonna 1956 Benjamin Bloom esitti kuusi eri tasoa, jotka määrittelevät kognitiivisen kehityksen ja osaamisen tasoa, *Bloomin taksonomian*. Bloomin taksonomian tasojen järjestyksen muuttuminen ei ole tämän tutkielman kannalta merkittävää tai tarkastelun keskiössä. Bloomin taksonomiaa voidaan kuitenkin käyttää teoreettisena lähtökohtana peruskoulussa toteutettavalle arvioinnille. (Armstrong, 2020; Tirri & Kuusisto, 2019; Munzenmaier & Rubin, 2013; Bloom, Engelhart, Frust, Hill, & Krathwhol, 1956). Tasot olivat alkuperäisessä taksonomian esityksessä seuraavat alhaalta ylös päin:



Kuva 2. Bloomin taksonomian osaamista määrittävät tasot. (Tirri & Kuusisto, 2019; Munzenmaier & Rubin, 2013 mukaillen)

Bloomin taksonomian tasoja voidaan kuvata seuraavasti: *Tiedon tasolla* oppilaan tulee oppia muistamaan ja luettelemaan opittavia asioita. Tavoitteena on, että oppilas osoittaa tietämystä opiskeltavasta asiasta. *Ymmärryksen tasolla* oppilas osaa selittää, kuvailla ja tiivistää opittua asiaa. Oppilaan tulee ymmärtää oppimista edistävän tiedon merkitsevyys. *Analyysin tasolla* oppilas hahmottaa opittavan asian ja siihen liittyvät osat sekä niiden välisiä suhteita. *Sovelluksen tasolla* oppilaan tulee osata käyttää aiempaa tietoa uusissa tilanteissa. *Synteesin tai luomisen*

tasolla oppimisen tavoitteena on luoda ja suunnitella uusia ratkaisuja ja kehittää laajoja kokonaiskuvia yhdistelemällä aiemmin opittua tietoa. *Arvioinnin tasolla* oppimisen tavoitteena on kehittää kriittistä ajattelua sekä taito arvioinnin kriteerien kehittämiseen. Oppilas osaa arvostella, vertailla ja päätellä aiemmin opittuja asioita. (Armstrong, 2020; Tirri & Kuusisto, 2019; Munzenmaier & Rubin, 2013; Bloom et al., 1956) Taksonomian tasoja on järjestetty myöhemmin uudelleen, niin että arvioinnin ja synteessin tai luomisen taso ovat vaihtaneet paikkaa (Munzenmaier & Rubin, 2013).

Arvioinnin osalta Bloomin taksonomia puhuu puolestaan opetus-opiskelu-oppimisprosessin arvioinnin näkökulmasta (Tirri & Kuusisto, 2019). Oppiminen ja ymmärrys ovat prosessi, joka etenee yleisestä ymmärryksestä kohti tietojen ja taitojen laajempaa hallintaa. Arvioinnissa voidaan tarkastella eri taksonomiassa esitettyjä tasoja ja tarkastella niitä suhteessa oppilaan sen hetkiseen osaamiseen. Opetuksen toteutuksessa on mielekästä ohjata oppilasta refleктоimaan oppimistaan jokaisella tiedon tasolla, jolloin opetuksessa tarjotaan parhaat mahdolliset edellytykset erilaisten merkitysten luomiselle ja syvällisemmälle ymmärrykselle (Tirri & Kuusisto, 2019). Taksonomia auttaa opettajia luomaan laajojen osaamiselle asetettujen tavoitteiden pohjalta pienempiä osatavoitteita (Bloom, Hastings, & Madaus, 1971).

Taksonomiassa voidaan nähdä alemman tason osaamista kuvaavat luokat, joita ovat tiedon ja ymmärryksen taso ja korkeamman tason osaamista kuvaavat luokat, jotka edellyttävät tiedon uudenlaista prosessointia ja syvällistä ymmärrystä (Munzenmaier & Rubin, 2013). Arvioinnin tulisi tukea oppilaan oppimista kohti syvällisempää ymmärrystä (Tirri & Kuusisto, 2019). Oppimisen ja opetuksen arvioinnissa oppimistulokset saattavat näennäisesti vaikuttaa hyviltä ilman todellista oppimista. Oppimisen sijaan on tavoitteena ollut selviytyä esimerkiksi kokeesta ja niinpä painopiste on ollut opittavan asian ulkoa muistamisessa, eikä varsinaista oppimista ole tapahtunut. Oppimista ja todellista osaamista mittaava arviointi riippuu siitä, millaisia asioita arvioidaan ja millaista palautetta oppilaat saavat. (Lonka & Lonka, 1992)

Arviointia ja sen järjestelmiä kuvataan usein sen mukaan, millaista tietoa arvioinnilla tavoitellaan ja mihin arvioinnista saatua tietoa on tarkoitus hyödyntää. Scriven määritteli vuonna arvioinnin käsittävän kaksi eri painopistettä, jotka olivat summatiivisen ja formatiivisen arviointi (Cizek, 2010; Scriven, 1996) Bloom ym. (1971) lisäsivät summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin rinnalle vielä diagnostisen arvioinnin. (Hellsröm, 2008; Bloom et al., 1971) Lisäksi arvioinnin on esitetty jakautuvan jopa neljään eri osa-alueeseen, joita ovat diagnostinen, formatiivinen, summatiivinen ja prognostinen arviointi. (Ouakrim-Soivio, 2016a)

Diagnostisen arvioinnin pääasiallinen tarkoitus on selvittää oppilaan osaamisen lähtötasoa ennen varsinaista opiskelua opintojakson alussa. Diagnostisen arvioinnin avulla kartoitetaan oppilaan tietojen ja taitojen tasoa sekä fyysisiä edellytyksiä oppimiseen ja opiskeluun. Lisäksi arvioinnissa voidaan ottaa huomioon oppilaan yksilöllisiä lähtökohtia, kuten persoonallisuus tai kotitausta. Diagnostinen arviointi tukee eteenkin opetuksen suunnittelua ja selvittää oppilaan oppimisen edellytyksiä. Diagnostisessa arvioinnissa katsotaan oppilaan lähtötilannetta ja etsitään oppilaalle sopiva ryhmä sekä etsitään oppilaalle sopivia materiaaleja ja opetusmenetelmiä. Diagnostista arviointia hyödynnetään lisäksi siinä, millaisia tiedollisia tai taidollisia aukkoja, jotka voisivat mahdollisesti haitata tai vaikeuttaa uusien taitojen ja tietojen oppimista. (Jakku-Sihvonen, 2013; Atjonen, 2007; Koppinen, Korpinen, & Pollari, 1999)

Formatiivisessa arvioinnissa on tavoitteena tukea ja kannustaa oppilaan oppimista opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden suuntaan. Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena on auttaa oppilasta huomaamaan omassa osaamisessaan kehittämisen paikkoja sekä toisaalta omia vahvuuksia ja sen myötä oppilasta kannustetaan kehittämään omaa työskentelyään. Formatiivisessa arvioinnissa painottuu oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus, sekä työskentely. Toisaalta formatiivisen arvioinnin muotoja ovat esimerkiksi vertais- ja itsearviointit. Arviointia tehtäessä formatiivinen arviointi ei vaikuta oppilaan päättöarviointiin tai sanalliseen arviointiin, eikä sitä tarvitse dokumentoida. Pääpaino formatiivisessa arvioinnissa on tuottaa lyhyen aikavälin tietoa niin opettajalle kuin oppilaalle prosessin aikaisesta työskentelystä ja sen etenemisestä eikä niinkään kuvata ja tiivistää sen hetkistä osaamista. Formatiivista arviointia voidaankin kuvata oppimista ohjaavana arviointina. (Opetushallitus, 2020a; Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019; Jakku-Sihvonen, 2013; Atjonen, 2007; Koppinen et al., 1999)

Summatiivisessa arvioinnissa tavoitteena on antaa realistinen kuva siitä, missä määrin oppilas on saavuttanut oppimisjaksolle ennalta asetetut tavoitteet, jotka määritellään opetussuunnitelmassa. Arviointia toteutetaan tarkastelemalla koko opintojaksoa tai selkeästi pidempää opintojakson kokonaisuutta. Summatiivisen arvioinnin toteuttaa aina kyseisen oppilaan opettajat, eikä siihen liitetä esimerkiksi oppilaan omaa arviota osaamisen tasosta. Toisin kuin formatiivisessa arvioinnissa, summatiivinen arviointi tulee dokumentoida. Tällä tarkoitetaan sitä, että sellaiset näytöt, joilla on vaikutuksia esimerkiksi oppilaan lukuvuoden loppuarvioon tai arvosanaan, tulee taltioida. Perusopetusasetuksessa velvoitetaan antamaan summatiivinen arviointi lukuvuositodistuksena, josta käy ilmi numeerisesti tai sanallisesti ilmaistuna sellaiset asiat, jotka oppilas on saavuttanut kyseisen lukuvuoden aikana. (Opetushallitus, 2020a; Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019; Atjonen, 2015; Atjonen, 2007) Summatiivisen arvioinnin tarkoitus suomalaisessa

peruskoulussa on kehittää perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa ja niinpä sitä hyödynnetään esimerkiksi opetussuunnitelmien ja koulujärjestelmien kehittämisessä

Prognostinen arviointi voitaisiin nähdä diagnostisen mahdollisena sivuhaarana. Prognostisessa arvioinnissa tavoitteena on tuottaa tietoa ja ennustaa sitä, kuinka hyvin oppilas pärjää seuraavissa opinnoissaan. Suomessa tällaisia prognostista arviointia edustaa ylioppilaskirjoitukset, joiden kautta tuotetaan tietoa siitä, miten opiskelija mahdollisesti pärjää jatko-opinnoissa. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Atjonen, 2015; Jakku-Sihvonen, 2013)

Vaikka arviointia on tavoitteiden mukaisesti luokiteltu hiukan eri tavoin, voidaan havaita, että jokainen luokittelun vaihe on ottanut mukaan arvioinnin formatiivisen sekä summatiivisen luonteen. Arvioinnilla on useita erilaisia tavoitteita ja niinpä se saa erilaisia merkityksiä sen myötä, millainen käyttötarkoitus arvioinnilla on. Nykyisessä opetussuunnitelmaa koskevassa arvioinnin periaatteiden uudistuksessa painottuukin selkeästi yhä enemmän formatiivinen ja summatiivinen arviointi. (Opetushallitus, 2020b) On kuitenkin hyvä muistaa, esimerkiksi diagnostisen arvioinnin merkitys opintojaksojen alussa, jonka avulla voidaan selvittää oppilaan sen hetkistä osaamista. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Atjonen, 2007)

Arviointia voidaan luonnehtia arvioinnin tavoitteiden lisäksi arvioinnissa käytettävien perusteiden näkökulmasta. Peruskoulussa arviointia voidaan käsitellä normatiivisena tai kriteeriperustaisena arviointina. *Normatiivinen arviointi* noudattaa suhteellisen arvioinnin periaatetta, jossa arviointia totutetaan oppilaan suoritustasoa vertaamalla muiden suorituksiin. 1800-luvulla Galtonin toteuttamien tutkimusten myötä havaittiin, että erilaisten testien kautta saadut ihmisten ominaisuudet noudattivat tietynlaista säännönmukaisuutta eli normaalijakaumaa. Vuosikymmenten ajan normaalijakauma oli perusta oppimisen arvioinnille. Normatiivinen arviointi nähdään pitkälle määrällisesti mitattavana arviointina. Niinpä kokeet ja testit ovat kiinteä osa normatiivista arviointia. Normaalijakaumalle asettuvat kokeiden tulokset ovat normatiivisessa arvioinnissa mittarina sille, kuinka hyvin kokeet testaavat opittua asiaa. Normatiivisessa arvioinnissa pyritään arvioinnin objektiivisuuteen sekä siihen, että arvioinnin kohteena olevilla on mahdollisimman samanlaiset olosuhteet osaamisen osoittamiselle ja tuloksen ei tulisi olla riippuvainen siitä, kuka arvioinnin toteuttaa. (Keurulainen, 2013)

Kriteeriperustainen arviointi tarkoittaa osaamisen ja oppimisen arvioinnin toteutuksessa sitä, että jokaiselle osaamisen alalle on laadittu ennalta kriteerit, joiden pohjalta arviointia toteutetaan (Jakku-Sihvonen, 2013). Kriteeriperustaisessa arvioinnissa kriteerit ohjaavat arvioinnin antajaa, eikä oppilaan suoritusta verrata muihin. Kriteeriperustaisessa arvioinnissa nostetaan

esiin näkökulmia arvioinnin toteuttamisesta kontekstiin sidonnaisena ja toisaalta se nähdään henkilökohtaisempana ja sen myötä yksilöllisempänä lähtökohtana arvioinnille. Kriteeriperustaisessa arvioinnissa ei painotu niinkään tilastot vaan se keskittyy enemmän laadulliseen kuvaukseen oppimisesta ja opittujen asioiden hallinnasta. (Biggs & Tang, 2007; Biggs, 1995) Aiemmat arvioinnin muodot noudattivat hyvin paljon normatiivista ajattelua, pääosin kuitenkin nykyään perusopetuksessa toteutettava arviointi nähdään kriteeriperustaisena tai suhteellisen arvioinnin ja kriteeriperustaisen arvioinnin yhdistelmänä. (Jakku-Sihvonen, 2013)

Kriteeriperustainen ja normatiivinen arviointi eivät sulje toisiaan pois. Kriteereihin pohjautuvaa arviointia voidaan toteuttaa sekä määrällisesti että laadullisesti. Määrällisenä toteutettavaa kriteereihin pohjautuvaa arviointia toteutetaan osin samojen periaatteiden mukaisesti, kuin normatiivista arviointia. Määrällisessä kriteeriperustaisessa arvioinnissa olennaista on, että osaimista mitataan määrällisesti ja oppiaan osaamien suhdetta mitataan määrällisesti ennalta asetettuihin kriteereihin, kun taas puolestaan normatiivisessa arvioinnissa tuloksia verrattiin suhteessa toisiin oppilaisiin. Kriteeriperustainen arviointi voi olla myös laadullista, jolloin arviointia tehdään kriteereiden pohjalta, mutta se ottaa huomioon esimerkiksi oppimisen erilaiset lähtökohdat ja kontekstin. Arviointi ei tällöin ole yhtä objektiivista, kuin normiperustainen tai määrällinen kriteeriperustainen arvio, sillä arviointipäätös perustuu arvioinnin tekijän tulkintoihin, jossa otetaan huomioon erilaiset näkökulmat arvioitavasta asiasta ja oppilaasta. Kuitenkin luotettavuuden osalta pyrkimyksenä on, että arviointi toteutetaan riittävällä tasolla yhtäläisessä linjassa ja johdonmukaisesti toteutettu riippumatta siitä, kuka arvioi tai milloin arviointi tehdään. (Keurulainen, 2013)

Arvioinnin kriteeriperusteisuus ja toisaalta normatiivinen luonne näkyvät nykypäivän koulussa arvioinnissa. Arvioinnin pääpaino on peruskouluissa tällä hetkellä enimmäkseen formatiivista sekä summatiivista arviointia painottavaa. Kuitenkin on hyvä pitää mielessä, esimerkiksi diagnostisen arvioinnin merkitys, kun selvitetään esimerkiksi oppilaiden lähtötasoa, joka on merkittävässä osassa uuden oppimisen kannalta (Atjonen, 2015). Vaikka jako on tehty selkeärajaisesti joko arvioinnin tarkoituksen tai siihen käytettävien perusteiden mukaan, tukevat kaikki arvioinnin osa-alueet toinen toisiaan ja jokaisella arvioinnin vaiheella on merkityksensä olipa kyseessä lähtötason arviointi, oppimisen aikainen arviointi, oppimistuloksista kertova arviointi tai jatko-opintoihin tähtäävä arviointi.

Erilaiset tavoitteet arvioinnille palauttavatkin arvioinnin määrittämisen edellä esitettyihin arvioinnin peruskysymyksiin, joiden kautta arviointia toteutetaan. Niiden myötä ilmenee se, milloin ja miksi arviointia tehdään. Arvioinnin toteuttamisen muodot muuttuvat sen mukaan millaista tietoa arvioinnin avulla halutaan saavuttaa missäkin vaiheessa opintopolkua ja toisaalta millaisin kriteerein tai tavoittein arviointia toteutetaan. Opetushallituksen mukaan arvioinnin tehtävät peruskoulussa vastaavat juuri edellä mainittuja arvioinnin tavoitteita ja tarkoituksia.

Opetushallituksen mukaan arvioinnin tarkoituksena on tukea oppilaan oppimista ja antaa tietoa opiskelun edistymisestä niin oppilaalle, opettajalle kuin huoltajille. Lisäksi arvioinnin avulla ohjataan, kontrolloidaan sekä kehitetään oppimista ja opettamista. Arvioinnin tarkoitus on kuvata realistisesti oppilaan osaamisen tasoa ja kehitystä ja sen perusteella toteutetaan mahdollisesti valikointia jatko-opintoihin. (Opetushallitus, 2016)

Opetusta ja arviointia säätelevät lait asettavat arvioinnin kannalta kaksi keskeisintä ja toisiaan täydentävää tehtävää: Arvioinnin tulee ohjata ja kannustaa oppimaan ja kehittää oppilaan taitoja toteuttaa itsearviointia (*formatiivinen arviointi*) ja arvioinnin tulee määrittää missä määrin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet (*summatiivinen arviointi*). Arvioinnin tulee tukea ja kannustaa oppilasta opiskeluun, mutta toisaalta arvioinnilla on päättöarviointitavoite, jonka tarkoituksena on kertoa oppilaan sen hetkistä osaamisen tasoa ja osaamiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b; Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020a; Vitikka & Kauppinen, 2017; A. Hongisto, 2000; Perusopetuslaki, 1998)

Suomalaisen peruskoulun arviointiperusteina ovat olleet vuoroin absoluuttinen arviointi, suhteellinen arviointi, kriteereihin perustuva arviointi sekä tavoiteperustainen arviointi. Absoluuttisen arvioinnin tarkoituksena on kuvata oppilaiden suoritustaso verraten heidän suoriutumisestaan yleisesti hyväksyttyyn normiin tai ennalta määritellyyn suoritustasoon. Absoluuttista arviointia toteutetaan esimerkiksi arvioimalla, onko oppilaan suoritus hyväksytty tai hylätty. (Ouakrim-Soivio, 2016) Suhteellista arviointia puolestaan toteutetaan vertaamalla oppilaan omaa suoritusta muiden oppilaiden suoritustasoon. Suhteellista arviointia toteutetaan useimmiten Gaussin jakaumaan, eli normaalijakaumaan perustuen asettaen oppilaiden suoritukset noudataan jakaumaa. Suhteellista arviointia käytetään yhä jonkin verran kouluissa, vaikka se ei ole enää osana nykyisiä opetussuunnitelmia. (Ouakrim-Soivio, 2016) Kriteereihin perustuvassa arvioinnissa arvioinnin lähtökohtana ovat ennalta määritellyt kriteerit. Arviointi toteutetaan peilaten oppilaan suoritusta kriteereihin, joiden tulee olla yksikäsitteisiä ja yhteisesti päätettyjä.

Tarkoituksena on selvittää, millaisia asioita oppilas hallitsee, kun osaamisen alueen kriteerit ovat ennalta määriteltäviä. Kriteeriperustaista arviointia on rinnastettu toisinaan joissakin määrin tavoiteperustaiseen arviointiin. Kuitenkin tavoiteperustaisessa arvioinnissa on kyse siitä, että arvioinnin kohteena on ennalta määritettyjen ja asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Tavoitteiden kautta kuvataan puolestaan ne kriteerit, joiden mukaista suorituksen tulisi olla. (Ouakrim-Soivio, 2016)

Arvioinnin luonne muuttuu sen mukaan, millaisiin suhteisiin, kriteereihin tai tavoitteisiin arviointi katsotaan perustuvaksi. Arviointi voidaankin nähdä eräänlaisena prosessina, joka rakentuu arviointitilanteen, tarkoituksen sekä arvioinnin ajankohdan ympärille ja joka etenee tietynlaisien vaiheiden kautta. Yhteiskunnan ja koulujen muuttuessa arviointikäytänteetkin ovat muuttuneet.

2.3 Oppimisen ja osaamisen arviointi opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmat ovat olleet koulujen suunnannäyttäjiä jo pitkän aikaa ja ne ohjaavat opetuksen toteuttamista. Arvioinnin kannalta voidaan tarkastella koululle asetettuja odotuksia ja päämääriä, joita opetussuunnitelmilla tavoitellaan. Tavoitteet ovat eräänlaisia lupauksia siitä, mihin koulujärjestelmän tulee pyrkiä. Kansakoulun aikaan opetuksen päämääristä ei puhuttu tavoitteina, vaan opetus kytkettiin tiiviisti käytännön taitojen hallintaan. Vuonna 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa nostettiin esiin tavoitteet ja koulun pyrkimys siihen, että oppilas saavuttaa tietyt tiedot ja taidot. (Simola, 1995)

Peruskoulun opetussuunnitelman tuleminen nosti esiin entisestään tavoitteiden merkitystä. Siinä määrin, missä aiemmin tavoitteet olivat käytäntöön ja oppilaan tiedolliseen hallintaan tähtääviä, nostettiin esiin niiden merkitystä myös opettajan työn sekä oppimistulosten arvioinnin näkökulmasta. Vuonna 1994 arviointia kuvataan vielä voimakkaammin siten, että sen tulee pohjautua opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Samalla vuoden 1994 opetussuunnitelmassa nostetaan esiin ajatusta siitä, että erilaiset opetus- sekä oppimismenetelmät voivat johtaa samojen tavoitteiden saavuttamiseen. (Simola, 1995)

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilasarvioinnin osalta käytettiin vielä käsitettä ”oppilasarvostelu”, jolla viitattiin arvon asettamiseen ja painopiste arvioinnin osalta oli summatiivisessä arvioinnissa sekä eksaktimmassa tiedon mittaamisessa. Kuitenkin vuonna 1998 voimaan tulleeseen perusopetuslakiin kirjoitettiin oppilasarvostelun sijasta ”oppi-

laan arviointi” kuvaamaan perusopetuksessa toteutettavaa arviointityötä ja sen käytäntöjä. Termiä ”oppilaan arviointia” käytettiin opetussuunnitelmassa vielä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Vuonna 2014 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa arvioinnista käytetään termiä ”oppilaan oppimisen arviointi”. Käsitteen muuttumisen myötä ajatellaan, että arviointi tukee ja ohjaa oppimista, vaikka painopisteenä olisikin tietynlaisessa osaamisessa ja sen arvioinnissa. (Ouakrim-Soivio, 2016a) Käsitteet ja tavoiteperustaisuus ovat muokkautuneet opetussuunnitelmien muuttuessa. Painopiste näyttäisi yhä enemmän tähtäävän siihen suuntaan, että keskiössä on niin oppilaan edistymisen kuin osaamisen tason arviointi sekä palautteen antaminen. Vuoden 2014 opetussuunnitelman muutoksessa arvioinnista käytetään termiä ”oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi”, joka korostaa entisestään sitä, että arviointi koskee niin oppilaan oppimisen tukemista ja eteenpäin viemistä, kuin taitotason kuvaamista (Opetushallitus, 2020a; Vitikka, 2017).

Opetussuunnitelmassa voidaan arviointia luonnehtia kolmijakoisesti sen mukaan, mitä arvioidaan. Yleisesti opetussuunnitelmassa arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen ja osaamisen arviointia ja niihin kiinteästi liittyviä palautteenantotilanteita. Arvioinnin kohteena ovat oppilaan tiedollinen ja taidollinen osaaminen ja niiden peilaaminen asetettuihin kriteereihin. (Luostarinen, 2019) Kriteerien tarkempi määrittely arvioinnissa on tässä tutkielmassa jätetty lukuun 3.5. Toisaalta opetussuunnitelmassa nostetaan esiin myös käyttäytymisen arviointi sekä työskentelyn arviointi osana koulun kasvatustehtävää. Kuitenkin tässä tutkielmassa pääpaino pidetään pääasiassa oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. On kuitenkin syytä muistaa, etteivät ne sulje toisiaan pois ja kulkevat kouluissa tapahtuvassa arvioinnissa useimmiten rinnakkain.

Oppimisen arviointi vuoden 2014 ja vuonna 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointi jaetaan opintojen aikaiseen arviointiin sekä päättöarviointiin. Opintojen aikainen arviointi tarkoittaa arviointia ja palautteen antamista, joka toteutetaan oppimistilanteissa ennen päättöarviointia ja se on luonteeltaan formatiivista. Opintojen aikaisen arvioinnin ja palautteen pääasiallinen tehtävä on ohjata oppilasta ja tukea oppimista. Lisäksi opintojen aikaisen arvioinnin osana pidetään oppilaan toimijuutta kehittävää itse- ja vertaisarviointia. Opintojen aikaisen arvioinnin tarkoituksena on antaa oppilaalle, huoltajille sekä opettajalle tietoa oppimisesta, työskentelystä sekä käyttäytymisestä. Palautteen tulee vahvistaa oppilaan käsitystä siitä, millaisia asioita on tarkoitus oppia, millaisia asioita on jo opittu ja millaisten keinojen avulla oppimista voidaan parantaa. Opintojen aikaiseen arviointiin katsotaan kuuluvaksi myös opintojaksojen jälkeen toteutettava summatiivinen arviointi ja niinpä perus-

opetuksessa annetaan kokoava arviointi ja lukuvuositoldistus jokaisen lukukauden jälkeen. Lisäksi opintojen aikaiseen arviointiin liittyy oppilaan arviointi opiskelun nivelkohdissa. Valtioneuvoston asetusten mukaisesti perusopetus jaetaan 1-2, 3-6 ja 7-9 luokkien mukaisiin kokonaisuuksiin ja niiden määräämät nivelvaiheet peruskoulussa ovat toisen ja kuudennen vuosiluokan aikana. Nivelvaiheissa tarkastellaan oppilaan osaamista laajempina kokonaisuuksina. (Opetushallitus, 2016)

Oppimisen aikaisen arvioinnin lisäksi perusopetuksessa käytetään päättöarviointia. Pääasiassa päättöarviointi tapahtuu peruskoulussa toteutettujen oppimäärien jälkeen ja ajankohta voi määräytyä paikallisten opetussuunnitelmien määrittelemällä tavalla 7,8 tai 9 vuosiluokan aikana. Päättöarvioinnin tavoitteena on antaa oppilaalle tietoa oppimisen tasosta ja antaa eteenpäin vievää palautetta. Tarkoituksena on kuvata sitä, miten hyvin oppilas on saavuttanut kullekin oppiaineelle asetetut tavoitteet. Päättöarviointi ja siinä annettava päättöarvosanaa ei muodosteta aiempien opintosuoristusten pohjalta. Opetussuunnitelmassa oppiminen nähdään kumuloituvana ja niinpä päättöarviointi perustuu oppilaan osaamisen tasoon, jota verrataan oppiaineiden tavoitteisiin sekä päättöarvioinnissa käytettäviin kriteereihin. Päättöarvioinnissa on määritetty kriteerit arvosanalle kahdeksan eri oppiaineissa, joihin oppilaan suoriutumista peilataan. (Opetushallitus, 2016)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on asetettu aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna arviointiin uusia elementtejä. Opetussuunnitelmassa on otettu huomioon laaja-alaiseen osaamiseen liittyvät tavoitteet, joita ovat: Oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämä ja yrittäjyys sekä osallistuminen (L6), vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Laaja-alaisien tavoitteiden esiintyminen opetussuunnitelmassa on nostettu esiin nykyisten yhteiskunnan tarpeiden vuoksi. Opiskelu, työskentely ja ihmisenä kasvu edellyttävät nykyään eri tieteen- ja taidonalat ylittävää osaamista sekä niiden saman aikaista hallintaa. Arvioinnin toteuttaminen laaja-alaisien tavoitteiden osalta tapahtuu osana oppimisen aikaista formatiivista arviointia. Laaja-alaisien tavoitteiden arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja tukea oppilasta ymmärtämään ja muodostamaan käsitys itsestä laaja-alaisena toimijana. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Opetushallitus, 2016)

Laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden lisäksi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on tuotu mukaan myös monialaiset oppimiskokonaisuudet, joiden tarkoituksena on eheyttää ja luoda yhtenäisyyttä opetukseen. Monialaiset oppimiskokonaisuudet tukevat laaja-alaisia osaamisen tavoitteita. Niiden aikana tarkastellaan oppiainerajoja ylittäen tosielämän ilmiöitä ja teemoja laajempina kokonaisuuksina. Kuitenkin siinä toteutettava arviointi ja tarkemmat toteutustavat on jätetty paikallisten opetussuunnitelmien päätettäväksi. Ainoana ehtona perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on asetettu, että jokaisena lukuvuotena on järjestettävä ainakin yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Tällä pyritään turvaamaan oppilaiden yhtäläinen mahdollisuus tarkastella ilmiöitä laaja-alaisesti. (Opetushallitus, 2016) Laaja-alaisten osaamistavoitteet ja monialaiset oppimiskokonaisuudet heijastavat yhteiskunnan muutoksia ja tarpeita, jotka tulee ottaa huomioon koulutyöskentelyssä. Arviointia näin ollen on alettu toteuttaa oppiainekohtaisten arvioinnin kriteerien lisäksi laajempina kokonaisuuksina, joskin kriteerit ja tavat niihin ovat määritelty opetussuunnitelmassa jokseenkin väljästi.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden lisäksi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on nostettu esiin arviointikulttuurin merkitystä kouluissa. Arviointikulttuuri muodostuu kouluyhteisön normien, uskomusten ja käytänteiden myötä. Kuitenkaan tarkkaa määritelmää arviointikulttuurille ei voida antaa ja arkisesti sen tarkoituksena on kuvata kouluissa käytävää keskustelua ja tapoja arviointiin liittyen. Valtaosa arviointikulttuurista kietyytyy oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen koulussa. Opettajan tehtävänä on kannustaa ja antaa palautetta oppilaan oppimisesta, joka puolestaan edesauttaa uusien asioiden oppimista. Lisäksi arviointikulttuuriin katsotaan kuuluvaksi oppilaiden itsearviointi sekä vertaisarviointi. (Atjonen et al., 2019)

Opetussuunnitelman perusteissa seuraavat kohdat ovat keskeisiä arviointikulttuurin kannalta:

- rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri
- oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa
- oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan
- arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys
- arvioinnin monipuolisuus
- arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa.

(Atjonen et al., 2019; Opetushallitus, 2016)

Opetussuunnitelmassa arvioinnin kohteeksi määritellään oppiminen, osaaminen, työskentely ja käyttäytyminen. *Oppimisen arvioinnin* tarkoitus on ohjata oppimisprosessia ja antaa palautetta sen aikana. *Osaamisen arvioinnin* tarkoituksena on puolestaan kuvata sitä, millainen oppilaan osaaminen on tiedollisesti ja taidollisesti. Arvioinnin pohjana tulee käyttää opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita ja määriteltyjä kriteereitä. *Työskentelyn arviointi* toteutetaan osana eri oppiaineita ja niille on asetettu erilliset tavoitteet opetussuunnitelmassa. Työskentelytaitojen arvioinnilla pyritään edistämään oppilaan kykyä toimia vastuullisesti sekä suunnitelmallisesti. *Käyttäytymistä arvioidaan* kouluissa erikseen paikallisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Käyttäytymisen arvioinnin tavoitteiden asettamisessa hyödynnetään koulujen omia toimintatapoja sekä järjestyssääntöjä. (Opetushallitus, 2020b; Ouakrim-Soivio, 2016a; Atjonen, 2007)

Opetussuunnitelmaan on kirjattu keskeisimmät normit ja arvot, joiden mukaan arviointia toteutetaan kouluissa. Arviointikulttuuri pitää sisällään koulun arviointikäytänteet sekä opettajien ja oppilaiden arviointiosaamisen ja niille asetetut tavoitteet ja kriteerit. (Opetushallitus, 2020b) Opetussuunnitelma asettaa siis suuntaviivat, joiden mukaisesti arviointia tulee toteuttaa kouluissa.

2.4 Arviointia koskeva muutostyö

Opetushallituksen tämänhetkisenä tavoitteena on ollut selkiyttää ja tarkentaa arvioinnin linjauksia sekä toteuttamista. Ouakrim- Soivion (2020) mukaan opettajilla on riittävät taidot arvioinnin toteuttamiselle, mutta opetussuunnitelman ohjeissa on ollut puutteita. Tämän vuoksi hän näkee arvioinnin yhdenvertaisuuden toteuttamisen haasteellisena. (Sanoma Pro, 2020; Ouakrim-Soivio, 2013a) Vuoden 2014 opetussuunnitelman arviointilukua on kehitetty ja täsmennetty määrittelemällä uudelleen arvioinnin eri osa-alueita sekä siihen liittyviä käsitteitä. Pääsyynä Opetushallituksen tekemiin muutostöihin arvioinnin osalta on ollut opetushenkilöstön sekä oppilaiden huoltajien huoli arvioinnin tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta peruskoulussa. (Opetushallitus, 2020e; Virtanen, 2019) Vuoden 2014 opetussuunnitelman alkuperäiset arviointia koskevat linjaukset ovat osoittautuneet haasteellisiksi ja niitä tulkitaan eri tavoin eri kouluissa. Tämä on johtanut siihen, että käytännöt esimerkiksi dokumentoinnin, toteutuksen sekä itsearviointin osalta vaihtelevat suuresti eri koulujen väliltä. Uudistamisen tavoitteena on muuttaa arviointia valtakunnallisella tasolla yksiselitteisemmäksi sekä yhdenvertaisemmaksi. Tarkoituksena on nostaa enemmän esille arvioinnin toteutuksen kannalta suunnitelmallisuutta,

johdonmukaisuutta sekä avoimuutta. Koulun ja kodin välinen yhteistyön merkitystä halutaan korostaa enemmän arviointia koskevista muutoksista. Lisäksi arviointi on opettajien kokemuksen mukaan koettu jokseenkin kuormittavana osana opettajan työtä ja niinpä uudistuksilla pyritään helpottamaan ja selkiyttämään arviointia koskevia käytäntöjä. (Opetushallitus, 2020a; Virtanen, 2019)

Opetushallituksen tekemien muutostöiden myötä valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin tavoitteita kuvattaessa käytetään käsitteitä formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Käsitteet ovat esiintyneet aikaisemmin opetussuunnitelman arviointiluvussa, mutta niiden ymmärtämisessä on esiintynyt haasteita ja käsitteet on koettu monitulkintaisina (Saarinen et al., 2019; Virtanen, 2019; Atjonen et al., 2019).

Opetushallituksen arviointia koskevassa muutostyössä on ollut kaksi osa-aluetta, joiden mukaan arviointia on lähdetty kehittämään. Uudessa arviointia koskevassa opetussuunnitelman luvussa täsmennetään erityisesti arvioinnin kahta keskeisintä tarkoitusta, jotka määrittelevät perusopetuslaissa ja perusopetusasetuksessa seuraavasti.

”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. ” (PoL 628/1998, 22§)

”Kunkin lukuvuoden päättyessä oppilaalle tulee antaa todistus, johon merkitään oppilaan opinto-ohjelma ja oppiaineittain tai aineryhmittäin arvio siitä, miten oppilas on saavuttanut asetetut tavoitteet, sekä arvio oppilaan käyttäytymisestä. ” (PoA 852/1998, 10§)

Ensimmäinen osa-alue arviointia koskevassa muutostyössä liittyy perusopetuksen oppimisen arvioinnin yleisiin periaatteisiin ja niiden selkiyttämiseen. Uudistettu arviointiluku 6 julkaistiin 11.2.2020 ja samana keväänä paikallinen opetussuunnitelmatyö käynnistyi. Luvun 6 muutokset astuivat voimaan 1.8.2020 kouluissa. Arviointiluvun 6 muutokset koskevat arvioinnissa käytettäviä periaatteita. Arvioinnin tehtäviä ja eri osa-alueita on täsmennetty ja arvioinnin käsitteitä on tarkennettu. Arvioinnissa erotetaan uusien periaatteiden mukaan nyt enemmän formatiivinen ja summatiivinen arviointi toisistaan. Arvioinnin on tarkoitus ohjata ja kannustaa oppimista ja toisaalta tukea oppilaiden taitoja itsearviointissa. Opintojen aikainen palaute on formatiivista arviointiperiaatetta noudattava. Formattiivisen arvioinnin avulla oppilasta autetaan kehittämään omia arvioinnin taitoja sekä annetaan opintojen aikaista palautetta, jonka avulla oppilasta ohjataan ymmärtämään omaa edistymistä ja oppimista. Arviointia tulee uusien arvioinnin periaatteiden mukaisesti toteuttaa siten, että jokainen oppilas ymmärtää osaamiselle asetetut tavoitteet

sekä sen, miten suorituksia arvioidaan. Uudet linjaukset pitävät sisällään myös velvollisuuden aloittaa numeerinen arviointi viimeistään neljänneltä luokalta alkaen. (Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus, 2020a) Kouluissa tehtävän arvioinnin tulee noudattaa Opetushallituksen asettamia yleisiä periaatteita. Näitä periaatteita käsitellään tarkemmin tässä tutkielmassa luvussa 3.

Toinen osa-alue koskee muutostöissä päättöarvioinnin kriteereitä ja oppimisen tavoitteita. Arvioinnin toisena tehtävänä on kertoa missä määrin oppilas on saavuttanut osaamiselle asetetut ennalta määrättyt tavoitteet. Toinen tehtävä on summatiivista arviointiperiaatetta noudattava. Summatiivinen arviointi tulee toteuttaa vähintään jokaisen lukuvuoden päätyttyä, jolloin oppilaalle annetaan lukuvuositolustus. Periaatteiden uudistamisen lisäksi Opetushallitus on aloittanut uudistamaan arviointikriteereitä. Aikaisemmassa opetussuunnitelmassa arviointikriteerit olivat määritelty ainoastaan arvosanalle 8. Vuoden 2020 aikana Opetushallituksen tavoitteena on määritellä kriteerit myös arvosanoille 5,7 ja 9. Samalla myös päättöarvioinnin kriteeristön määritellään arvosanan 8 lisäksi myös arvosanoille 5,7, ja 9. Kriteerit laaditaan vuosiluokkakokonaisuuksille 1-2, 3-6, ja 7-9. Arviointikriteerejä ei ole määritelty jokaiselle vuosiluokalle erikseen, vaan kriteerit luodaan niihin kohtiin koulupolkua, joiden kannalta yhdenvertaisuus arvioinnissa on erityisen tärkeää. Tällaiseksi Opetushallitus katsoo eritoten yhdeksännen luokan päättöarvioinnin, jonka perusteella oppilas hakeutuu jatko-opintoihin peruskoulun jälkeen. Toinen merkittävä kohta on siirtymävaihe alakoulusta yläkouluun, eli siirtymä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle. (Opetushallitus, 2020e; Opetushallitus, 2020a) Uudet arvioinnin kriteerien luonnokset ovat olleet kommentoitavana syksyllä 2020. Kommentteja luonnoksesta käytettiin apuna kriteerien viimeistelyssä, jotka julkaistaan vuoden 2021 alussa. (Opetushallitus, 2020d)

Uudessa linjauksessa arvioinnin käsitettä on muutettu hieman ja siinä puhutaankin oppimisen ja osaamisen arvioinnista pelkän oppimisen arvioinnin sijaan. Oppimisen arvioinnin tavoitteena on ohjata oppilaan oppimisprosesseja ja antaa siitä palautetta. (Opetushallitus, 2020b; J. H. Nieminen, 2019b; Ouakrim-Soivio, 2016a) Tarkoituksena on tukea oppilasta löytämään sopivia oppimismetodeja sekä tukea oppimista. Osaamisen arviointi kohdentuu puolestaan nimenomaan oppilaan tiedollisten ja taidollisten asioiden hallintaan. Tietojen ja taitojen hallinnassa korostuu oppimiselle asetetut tavoitteet ja niistä johdetut kriteerit. (Riitahuhta, 2002) Uudessa arviointia koskevassa linjauksessa nämä molemmat näkökulmat on otettu huomioon arviointia tarkentavan käsitteistön myötä. Keskiössä on myös kohdentaa tarkemmin arviointia koskemaan nimenomaan oppimisen ja osaamisen osalta, lisäten arvioinnin yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa peruskouluissa.

3 Arvioinnin perusperiaatteet

Arviointia koskevan muutostyön myötä on arvioinnille luotu uudet tiivistetyt arvioinnin perusperiaatteet, joita jokaisen koulun tulee noudattaa arvioinnin osalta vuosiluokasta riippumatta. Asetettuja perusperiaatteita on 6. Näitä kuutta periaatetta on käytetty luomaan tämän tutkielman viitekehystä. Alla olevasta taulukosta nähdään opetussuunnitelman lukuun 6 lisätyt arviointia koskevat yleiset periaatteet, joita ovat: *1. arviointi on yhdenvertaista, 2. arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta, 3. arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista, 4. arviointi on monipuolista, 5. arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin ja 6. arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset.* Seuraavassa taulukossa on pyritty esittämään tiivistetysti perusperiaatteiden sisältöä (Taulukko 2).

Taulukko 2. Arvioinnin perusperiaatteet

Arvioinnin perusperiaatteet	
Arviointi on yhdenvertaista	<ul style="list-style-type: none">- Yhdenvertaisuus- Tasa-arvo- Läpinäkyvyys
Arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta	<ul style="list-style-type: none">- Läpinäkyvyys- Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus- Oppilaan osallisuus- Kodin ja koulun yhteistyö
Arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista	<ul style="list-style-type: none">- Yhtenäiset periaatteet- Johdonmukaisuus- Tavoiteperustaisuus- Opettajien välinen yhteistyö- Lukuvuoden aikainen arviointi ja päättöarviointi
Arviointi on monipuolista	<ul style="list-style-type: none">- Erilaiset menetelmät- Tehtävien ja tavoitteiden huomioiminen- Oppilaan mahdollisuus näyttää oma osaaminen
Arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin	<ul style="list-style-type: none">- Opetussuunnitelman tavoitteet- Kriteerit- Yleisen oppimäärän mukainen arviointi- Yksilöllisen oppimäärän mukainen arviointi
Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset	<ul style="list-style-type: none">- Erilaisten oppimistapojen huomioiminen- Mahdollisuus oman osaamisen näyttämiseen- Terveystilan ja erityistarpeiden huomioiminen- Vieraskielisyyden huomioiminen

Opetushallitus on asettanut nämä periaatteet, joiden mukaan arviointia on toteutettava peruskouluissa. Periaatteet tiivistävät opetuksessa toteutettavan arvioinnin päälinjat. (Opetushallitus, 2020b) Arviointiluvun yleiset periaatteet on koottu konkretisoiduiksi ohjeiksi aiemman opetussuunnitelmassa olleen arviointikulttuurikäsitteen pohjalta. Molempien sekä summatiivisen, että formatiivisen arvioinnin tulee noudattaa arvioinnille asetettuja yleisiä periaatteita. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b; Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020a)

Tässä luvussa käsitellään arvioinnin perusperiaatteita kohta kohdalta tarkemmin. Tarkastelun tarkoituksena on nostaa esiin tämän tutkielman kannalta merkittävimpiä teemoja peruskoulun arvioinnista. Perusperiaatteiden myötä tarkoituksena on avata arvioinnin tämänhetkistä sisältöä ja käsitteistöä. Arvioinnin perusperiaatteet ovat säilyneet jokseenkin samana ja muutoksien osalta on pyritty selkeyttämään arvioinnin periaatteita. Oppilaan ikäkausi ja edellytykset tulee huomioida monipuolisia arviointimenetelmiä käyttäen ja arvioinnin tulee olla yhdenvertaista sekä läpinäkyvää. Vaikka edellä mainitut periaatteet on esitelty niin Opetushallituksen asettamassa lisämuutoksessa opetussuunnitelmaan, kuin tässäkin tutkielmassa erikseen, on huomioitava, että periaatteet muodostavat yhdessä rungon peruskoulussa toteutettavalle arvioinnille ja periaatteet liittyvät toinen toisiinsa.

3.1 Arviointi on yhdenvertaista

Ensimmäisenä arvioinnin perusperiaatteena uudessa opetussuunnitelman luvussa 6 on arvioinnin yhdenvertaisuus. Laki velvoittaa kouluja toimimaan edistäen yhdenvertaisuutta sekä tasa-arvoa (Opetushallitus, 2020f; Yhdenvertaisuuslaki, 2014; Tasa-arvolaki, 1986). *Yhdenvertaisuus* voidaan ymmärtää monesta eri näkökulmasta. Perusperiaatteena yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että jokaiselle ihmiselle on yhtäläiset mahdollisuudet iästä, kielestä, kansalaisuudesta, sukupuolesta, etnisestä taustasta, uskonnostaan tai vakaumuksestaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan, mielipiteistään, terveydentilastaan tai muusta henkilöön liittyvästä seikasta huolimatta. Jokainen ihminen katsotaan yhdenvertaisuuden näkökulmasta samanarvoiseksi. (Oikeusministeriö, 2020; Okkonen & Heikkinen, 2019)

Tasa-arvo voidaan arkisesti nähdä saman kaltaisena kuin yhdenvertaisuus. Tasa-arvon voidaan katsoa koskevan kaikenlaista ihmisten välistä monimuotoisuutta ja sen huomioimista. Kuitenkin tasa-arvolla tarkoitetaan pääasiassa naisten ja miesten välistä samanarvoisuutta ja tasa-arvolla tarkoitetaan pohjimmiltaan sitä, ettei ketään tule syrjiä sukupuolen vuoksi. Näin ollen

yhdenvertaisuus kattaa kaiken moninaisuuden ihmisten välillä ja voidaan osaltaan nähdä laajemmassa valossa, kuin tasa-arvo. (Okkonen & Heikkinen, 2019)

Laki velvoittaa tasa-arvolain sekä yhdenvertaisuuslain nojalla oppilaitokset ja koulutuksen järjestäjät edistämään ihmisten välistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lapsen oikeuksien sopimus on maaliman laajimpia ihmisoikeussopimuksia, jotka on ratifioitu eli asetettu voimaan. Laaja sopimus velvoittaa valtion takaamaan ihmisoikeuksien toteutumisen lasten osalta. Pääpainona sopimuksessa on lapsen etu, syrjimättömyys sekä oikeus elämään ja lapsen omien näkemysten kunnioittaminen. Sopimus velvoittaa kouluja ja oppilaitoksia luomaan lapsille turvallisen ja kasvua tukevan oppimisympäristön. (Okkonen & Heikkinen, 2019)

Perustuslaissa 6§ luvussa 2 kerrotaan yhdenvertaisuuden pääperiaatteet sisältäen kiellot syrjinnästä, sukupuolten välisestä tasa-arvosta ja lasten kohtelemisesta yksilöinä ja tasa-arvoisesti. Lisäksi perustuslaissa 16§ määrittää jokaisen oikeus perusopetukseen sekä oppivelvollisuutta koskevat määräykset. Yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa koskevia perustuslaissa annettuja määräyksiä täsmennetään tasa-arvolaissa, joka astui voimaan vuonna 1983 sekä yhdenvertaisuuslaki, joka astui voimaan vuonna 2014 ja rikoslaki ja työlainsäädäntö. (Yhdenvertaisuuslaki, 2014; Suomen perustuslaki, 1999; Tasa-arvolaki, 1986)

Tasa-arvolaissa 5§ ja 5a§ määrittää oppilaitoksia koskevia määräyksiä tasa-arvon edistämiseksi. Lain mukaisesti sukupuoleen katsomatta jokaisella tulee olla samanlaiset mahdollisuudet koulutukseen sekä kehittymiseen ja tasa-arvon toteutumista varten oppilaitokset veloitetaan laatimaan tasa-arvosuunnitelma, johon kirjataan tasa-arvoa edistävät toimet ja arviot tasa-arvotilanteesta. Tasa-arvolaissa mainitaan, että erityistä huomiota tulee kiinnittää häirinnän ehkäisyyn, oppilasvalintoihin, opetuksen järjestämiseen, oppimiseroihin ja tämän tutkielmankin kannalta merkitykselliseen seikkaan, opintosuoritusten arvioimiseen. (Tasa-arvolaki, 1986) Yhdenvertaisuuslaissa puolestaan 6§ veloitetaan koulutuksen järjestäjiä edistämään yhdenvertaisuutta arvioimalla omaa toimintaansa. Lisäksi oppilaitosten tulee laatia suunnitelma yhdenvertaisuutta lisäävistä toimenpiteistä ja kuulla huoltajia ja oppilaita yhdenvertaisuuden lisäämiseksi. (Yhdenvertaisuuslaki, 2014) Käytännössä laki edellyttää kouluja ja oppilaitoksia toteuttamaan tasa-arvolain ja yhdenvertaisuuslakien periaatteita ja toteuttamaan toimintaansa lakien asettamalla tavalla suunnitelmallisesti. Opetussuunnitelman perusteissa yhdenvertaisuus ja tasa-arvo on nostettu yhdeksi toimintakouluttuuriin periaatteeksi. Sen mukaan kouluyhteisössä toimivia jäsenet tulee kohdata samanarvoisina. Jokaiselle turvataan perusoikeuksien toteutuminen sekä mahdollisuus osallistumiseen ja yksilölliset tarpeet otetaan huomioon. Lisäksi

yhteisössä tulee edistää tasa-arvoa ja tukea oppilaan oman identiteetin kehittymistä. (Opetushallitus, 2016)

Arviointi ohjaa oppilaiden oppimista ja sen kautta he oppivat ymmärtämään haluttuja tavoitteita (Toivola, 2019). Arvioinnin laatu sekä eettisesti kestävä arviointi liittyy kiinteästi oikeudenmukaiseen ja reiluun kohteluun. Tällä tarkoitetaan sitä, että arvioinnin tulisi toteutua johdonmukaisesti ja olla läpinäkyvää. Lisäksi tasa-arvoisen ja eettisesti reilun arvioinnin toteutumiseksi tulisi oppilailla olla mahdollisuus näyttää osaamistaan erilaisten arviointimenetelmien avulla. Arvioinnin validius ja reliaabelius ovat keskeisiä käsitteitä yhdenvertaisen ja eettisen arvioinnin näkökulmasta. Kun puhutaan *validiudesta* arvioinnissa, tarkoitetaan sillä, että arvioiti ja siinä käytettävät menetelmät tulee liittää kiinteäksi osaksi juuri siihen asiaan, mitä halutaan arvioida. Niinpä esimerkiksi oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kielellinen osaaminen tai se, kuinka nopeasti tehtävät suoritetaan eivät voi vaikuttaa arviointiin. *Reliaabeliudella* puolestaan tarkoitetaan sitä, että arvioinnin tulee olla aina saman suuntaista, eikä sen tulos ole riippuvainen siitä, milloin ja kuka arvioinnin tekee. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019; Atjonen, 2007)

Arvioinnin haastavuus on siinä, että ihmiset tekevät arviointia. Ihmisten oma ajattelu, arvot ja arviointi tyyli vaikuttavat väistämättä arviointitilanteeseen ja siihen, mitä asioita arvioija oikeastaan pitää tärkeänä kriteerinä. Arvioinnin validius sekä reliaabelius ovat sitä helpompia, mitä mekaanisempia ja yksioikoisempia suorituksia arvioidaan. Eksaktit vastaukset ja vähäinen tulkinnanvaraisuus esimerkiksi matematiikassa tai monivalintakysymyksissä vähentää tulkinnanvaraisuutta. Tulkinnanvaraisuus lisääntyy sen myötä, mitä enemmän arvioinnin kohteena on monipuolisempi toiminta tai kriteerit muuttuvat kuvailevammaksi. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019) Tämä kriteerien tulkinnanvaraisuus sekä epätarkkuus ovat osasyitä sille, minkä vuoksi Opetushallitus on alkanut uudistaa oppimiselle ja osaamiselle selkeämpiä ja konkreettisempia kriteereitä. Kuitenkin, niin kauan kuin ihmiset toteuttavat arviointia, voidaan kuitenkin sanoa, ettei arviointi koskaan ole täysin objektiivista.

Arvioinnin yhdenvertaisuutta koskevaan periaatteen perustaksi voidaan Vitikan (2020) mukaan nostaa se, että arviointi tulee peruskoulussa toteuttaa oppiaineille asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Arvioinnin tulee kohdistua myös näin ollen ainoastaan siihen, mitä tavoitteeksi on asetettu. Periaatteen mukaisesti yhdenvertaisuutta lisätään arvioinnin osalta lisäksi sillä, että jokaisella oppilaalla tulee olla tiedossa oppimiselle asetetut tavoitteet sekä se, miten oppimista, osaamista, käytöstä tai työskentelytaitoja arvioidaan. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b)

3.2 Arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta

Toinen arvioinnin peruseriaate on, että arviointia tulee toteuttaa kouluissa avoimesti. Periaatteen mukaisesti arvioinnin osalta tulee pyrkiä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Lisäksi arviointia tulee toteuttaa tukemalla oppilaan osallisuutta. Jokaiselle osapuolelle tulee tarjota riittävästi tietoa arvioinnista ja sen toteuttamisesta koulussa. (Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b; Opetushallitus, 2020a)

Oppimisen arvioinnin kannalta on keskeistä ymmärtää opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta ja sen suhdetta arvioinnin tehtäviin (Klenowski & Wayatt-Smith, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan suurin osa arvioinnista on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2016; Atjonen et al., 2008). *Vuorovaikutus* on prosessi, jossa ihmiset sosiaalisessa kanssakäymisessä vaikuttavat toisiinsa vaihtaen ajatuksia, reaktioita sekä tunteita (Elo-ranta, 2000). Suomalaisen peruskoulun laadun mittarina voidaan pitää oppimiseen tähtäävää vuorovaikutusta, joka muodostuu ja halutaan muodostaa opettajan ja oppilaan välille (Atjonen et al., 2008). Arvioinnin tehtävä on ohjata oppimista ja edistämistä ja näin ollen sen tulee perustua yksilölliseen palautteeseen sekä vuorovaikutukseen (Vitikka, 2017). Oppilaan osallisuuden huomioiminen näissä arvioinnin tilanteissa on toisen arvioinnin peruseriaatteen ydintä. Osallisuus voidaan nähdä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksena ja sosiaalisena kanssakäymisenä. Anu Alangon (2016) mukaan oppilaiden osallisuus muodostuu aikuisen kanssa yhteistyössä. *Osallistumista* voidaan kuvata kaikenlaisena sosiaalisena toimintana muiden kanssa, kun taas *osallisuudella* kuitenkin viitataan kokemuksellisuuteen ja subjektiiviseen näkökulmaan näissä sosiaalisissa tilanteissa. (Pyyry, 2012; Alanko, 2010)

Arviointitilanteissa opettaja kohtaa tietyllä tasolla oppilaan, vaikka arviointitilanne ei olisikaan vuorovaikutteinen molempien osapuolten osalta. Opettajan tehtävänä on arviointia toteuttaessaan ajateltava kunkin oppilaan osaamista ja sen hetkistä tasoa henkilökohtaisesti tarkastellen jokaisen yksilöllistä osaamista. (Cantell, 2010) Kohtaamisessa ovat oppilaiden henkilökohtaiset edellytykset oppimiselle sekä opettajan pedagoginen ajattelu, jota ohjaavat esimerkiksi erilaiset menetelmät, materiaalit ja välineet. (Atjonen et al., 2008) Opetussuunnitelmassa osallisuutta kuvataan oppilaille tarjottavana mahdollisuutena saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta. Arvioinnin osalta opetussuunnitelmassa nostetaan esiin erityisesti keskustelevat ja vuorovaikutteiset toimintatavat arvioinnin toteuttamisessa (Opetushallitus, 2016). Opettajan tulee antaa oppilaalle riittävää ja selkeää palautetta oppimisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta. (Opetushallitus, 2020b) Pelkkä kannustava arvosana ei anna oppilaalle riittävän

realistista kuvaa sen hetkisestä osaamisesta. (Ouakrim-Soivio, 2016a)Arvioinnin tehtävä on auttaa oppilasta hahmottamaan oman oppimisen etenemistä, joka edellyttää puolestaan monipuolista vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välille. Vitikka (2020) nostaakin esiin, että vuorovaikutuksen tulee olla muutakin, kuin koenumeroita ja palautteella on suuri merkitys arvioinnissa. Arvioinnin kautta saadun palautteen tulee olla kannustavaa, rohkaisevaa ja oppimista edistävää. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b) Oppilaan on helpompi ymmärtää arviointipalautetta, kun opettaja on avannut selkeästi oppimiselle asetettuja tavoitteita. (Ouakrim-Soivio, 2016a)

Oppilaiden osallisuuden lisäksi arvioinnin peruseriaatteen mukaisesti arviointia tulee toteuttaa yhteistyössä kouluissa sekä kotien kanssa. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b; Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus, 2020a) Yhteistyö koulujen sisällä tarkoittaa arvioinnin toteuttamista yhteistyössä eri opettajaryhmien kanssa. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b) Opettajien välinen yhteistyö kehittää koulun toimintakulttuuria yhteistoiminnalliseksi. Opettajat voivat reflektoida omaa työskentelyään yhteistyössä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. (Riitahuhta, 2002) Saman aineen tai samaa ikäryhmää opettavien opettajien välinen yhteistyö ja keskustelu lisää ymmärrystä erilaisista arvioinnin tavoista.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on määrätty laissa. Jokaisella oppilaalla ja tämän huoltajalla on oikeus saada tietoa opintojensa edistymisestä ja arvioinnin perusteista. (Opetushallitus, 2020b) Edistymisen tarkastelu edellyttää yhteistyötä koulun ja kodin välille. Huoltajilla on merkittävä rooli oppilaan oppimisen sekä kasvatuksen tukemisessa koulun ohella. (Eloranta, 2000) Oppilaan ja huoltajien tulee saada riittävästi tietoa periaatteista ja tavoitteista, joiden perusteella arviointia toteutetaan ja miten niitä on sovellettu arviointikäytänteisiin. (Opetushallitus, 2020b)Yksi tällaisista yhteisistä kodin ja koulun välisistä arviointiyhteistöistä on kehityskeskustelu. *Kehityskeskustelun* tarkoitus on, että oppilas, opettaja ja huoltaja tulevat tietoiseksi oppilaan sen hetkisestä osaamisen tilasta ja lisäksi tarkastella tavoitteiden saavuttamisesta. Keskustelussa voidaan asettaa ja pohtia yhdessä sopivia tavoitteita sekä sitä, millaisin keinoin tavoitteita pyritään saavuttamaan. (A. Hongisto, 2000)

Yhteistyötä kodin ja koulun välillä arvioinnin osalta voidaan toteuttaa monin eri keinoin ja kehityskeskustelu on yksi niistä. Kuitenkin peruseriaatteen mukaisesti tavoite arvioinnin avoimuudesta on yhtäläinen. Avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta korostavan arvioinnin peruseriaatteen mukaan arviointia tulee siis toteuttaa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Yhteistyötä tulee tehdä niin, että jokainen osapuoli, niin opettajat, oppilas, kuin huoltajat ymmärtävät millaisin

perustein ja käytäntein arviointia toteutetaan. Tekemällä arvioinnissa käytettävät kriteerit ja tavoitteet selkeiksi ja läpinäkyviksi, voidaan oppia ymmärtämään, mitkä toiminnot nähdään arvokkaina ja tärkeinä ja mitkä ei (Kuusisto, 2013).

3.3 Arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista

Arvioinnille asetettu kolmas perusperiaate velvoittaa kouluja toteuttamaan arviointia suunnitelmallisesti ja johdonmukaisesti (Opetushallitus, 2020a). Periaate palautuu vahvasti arviointiin liittyviin tavoitteisiin, kriteereihin ja normeihin. Arvioinnin johdonmukaisuudella pyritään siihen, että jokainen oppilas on tasa-arvoisessa ja yhdenvertaisessa asemassa. Arvioinnin tulee kohdistua opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen, eikä se saa kohdistua oppilaan yksilöllisiin ominaisuuksiin tai persoonaan. Periaatteen mukaisesti arviointikäytäntöiden ja arviointiperiaatteiden tulee olla yhteneviä ja tarkoituksenmukaisia. (Opetushallitus, 2020d)

Tämän tutkielman luvussa 3.1. tuotiin esiin arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta merkityksellisenä arvioinnin reliaabelius sekä validius. Periaate johdonmukaisesta ja suunnitelmallisesta arvioinnista tukee näitä hyvän arvioinnin piirteitä. Arvioinnin tulee olla reliaabelia ja validia, eli arvioinnin tulee kohdistua ainoastaan siihen asiaan, jota on tarkoitus arvioida ja arvioinnin tulee olla luotettavaa ja yhdenmukaista. (Biggs & Tang, 2007)

Hyvän arvioinnin perustana menetelmistä riippumatta pidetään arvioinnin *linjakkuutta*, joka voidaan nähdä osaksi suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden periaatetta. Linjakuudesta opetuksessa puhuttaessa tarkoitetaan useimmiten konstruktivistista linjakkuutta. (Kammonen, Larjavaara, & Möttö, 2016) Tällöin oppimiselle asetetut tavoitteet ja sisältö liittyvät suoraan toisiinsa. Linjakkuuteen liittyikin oppimisen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja oppimista tukeva ilmapiiri. Arvioinnin osalta keskeistä on punnita, miten asetetut tavoitteet on saavutettu. Tämän edellytyksenä on, että oppilaat tietävät sitä, mitä heiltä odotetaan ja sitä, että myös opettaja on tietoinen oppilaille asetetuista odotuksista. (Repo, 2014) Näin ollen arvioinnin avoimuuden ja osallisuuden periaate nousee osaksi johdonmukaista arviointia.

Peruskoulussa arvioinnin johdonmukaisuuden ja suunnitelmallisuuden viitekehys nousee esiin opetussuunnitelmasta. Arviointi kohdistuu ainoastaan opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Opettajalla tulee toteuttaa tavoitteiden toteutumista ja perustaa arviointinsa näyttöihin. (Opetushallitus, 2020a) Suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden periaatteen toteutuminen

arvioinnissa edellyttää siis opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden ja säädösten noudattamista. Vaikka opettaja voikin käyttää valtaansa valitakseen erilaisia arviointimenetelmiä, on ne syytä valita tarkoituksenmukaisilla tavoilla. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia ja heille tulee mahdollistaa osaamisen näyttäminen heille sopivilla tavoilla siitä huolimatta, että opetussuunnitelmassa asetetaan tiettyjä tavoitteita osaamiselle. Arvioinnissa tulisikin kohdistaa huomio ainoastaan kulloinkin merkitykselliseen osaamisen tavoitteeseen ja jättää sillä hetkellä huomioimatta esimerkiksi oppilaan heikko suomen kielen taito tai muu mahdollinen seikka. (Opetushallitus, 2020e; Opetushallitus, 2020a) Selkeät ja suunnitelmalliset tavoitteet ja johdonmukaisuus mahdollistavat kaikkien osapuolten ymmärryksen oppilaan sen hetkisestä osaamisesta. Arvioinnin tulos täsmällisesti ja virheettömästi esitettyinä kertoo oppilaalle ja tämän huoltajille oppimisesta ja edistymisestä. Opetajan puolestaan tulee hyödyntää arvioinnista saatua tietoa ja suunnata sen avulla opetus vastaamaan paremmin oppilaiden oppimisen tarpeita. Arvioinnin avulla voidaan tunnistaa oppilaiden erilaisia tuentarpeita ja vaikuttaa näin opetukseen ja oppimiseen jatkossa. (Koppinen et al., 1999)

Opetusalan toimijoiden välinen yhteistyö ja kommunikaatio nähdään uusissa arvioinnin perusperiaatteissa osana arvioinnin suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta. Opettajan ei tulisi tehdä arviointia kokonaan yksin, vaan arviointikulttuuri koulussa kehittyy yhteistyössä muiden kanssa. (J. Nieminen, 2019) Opettajilla on suomalaisessa peruskoulussa työssään autonominen asema ja pedagoginen vapaus arvioinnin toteutuksessa. Pelkän intuition ja havaintojen perusteella tehty arviointi ei kuitenkaan ole riittävää, vaan arviointi tulee toteuttaa selkeästi asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Pedagogisen vapauden toteutuminen edellyttää kollektiivista asiantuntijuutta sekä arviointikumppanuutta. Opettajien tulee käydä säännöllisiä keskusteluja yhdessä ja jakaa ajatuksia sekä käsityksiä arviointiperusteista, arviointityön sisällöistä sekä mitä hyvä arviointi sisältää. (Ouakrim-Soivio, 2016a)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja paikallisesti asetetut opetussuunnitelmat sekä säädökset muodostavat arvioinnille ohjenuorat, joiden avulla pyritään arvioinnin yhdenmukaisuuteen, suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Opetussuunnitelma asettaakin arvioinnille pelisäännöt, joiden puitteissa opettaja voi toimia. Opetussuunnitelmien tulkinnanvaraisuus on noussut arvioinnin osalta erityiseksi huolenaiheeksi, kun keskustelua arvioinnin periaatteiden muutoksista nostettiin esiin. Opettajat, huoltajat ja oppilaat ovat toivoneet käytäntöjen yhtenäisyyttä, tasa-arvoa ja yhteistyötä (Vitikka & Rissanen, 2018). Yhdenmukaiseen ja suunnitelmalliseen arviointiin liittyy olennaisena osana opettajien arviointitietämys, jonka pohjalta arviointia toteutetaan. Opettajien välinen yhteistyö ja kommunikaatio ovat avainasemassa siinä,

että arviointi on linjassa, eikä käytänteet vaihtelee liikaa eri paikkakuntien välillä. Kaiken kaikkiaan keskeisimpänä suunnitelmallisen ja johdonmukaisen arvioinnin toteutumisen kannalta voidaan kuitenkin pitää kaikille yhteisiä pelisääntöjä, jotka on kirjattu opetussuunnitelmaan. Opetusneuvos Marjo Rissanen (2021) muistuttaakin Opettaja-lehden artikkelissa siitä, että opetussuunnitelma on määräys, jota arvioinnissa tulee noudattaa. Ainoastaan, jos oppilaalla on yksilöllistettyjä oppiaineita tai erityisen tuen päätös, voidaan arviointia yksilöllistää. Muutoin arviointia toteutetaan samojen opetussuunnitelmassa asetettujen periaatteiden mukaisesti. (S. Hongisto, 2021)

Arviointia kouluissa tulee toteuttaa näyttöihin perustuen (Opetushallitus, 2020b). Oppilaalla tulee olla mahdollisuus näyttää oma osaamisen taso eri keinoin. Erilaisista arvioinnissa käytävistä menetelmistä puhutaan luvussa 3.4. lisää. Näyttöihin perustuvassa arvioinnissa on tarkoituksena saada monipuolisesti tietoa oppilaan sen hetkisistä taidoista ja tiedoista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Johdonmukaisuutta ja suunnitelmallisuutta on pyritty lisäämään arviointiluvun muutoksien myötä selventämällä näyttöihin perustuvan arvioinnin dokumentointivelvollisuutta. *Dokumentoinnilla* tarkoitetaan niiden perusteiden ja näyttöjen kirjaamista sekä säilyttämistä. Näytöt, joihin oppilaan summatiivinen arviointi perustuu, tulee dokumentoida. Aiemmin formatiiviseen arviointiinkin liitetty dokumentointi on kuormittanut opettajia ja aiheuttanut hämmästyä (Vanas, 2020). Kuitenkin uudessa arviointiluvussa arvioinnin dokumentointia koskevaa velvoitetta on haluttu selkeyttää ja sen katsotaan koskevan vain summatiivista arviointia, eli esimerkiksi niiden tietojen säilyttämistä, jotka vaikuttavat lukuvuositodistuksien arvosanoihin. (Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus, 2020a; Vanas, 2020)

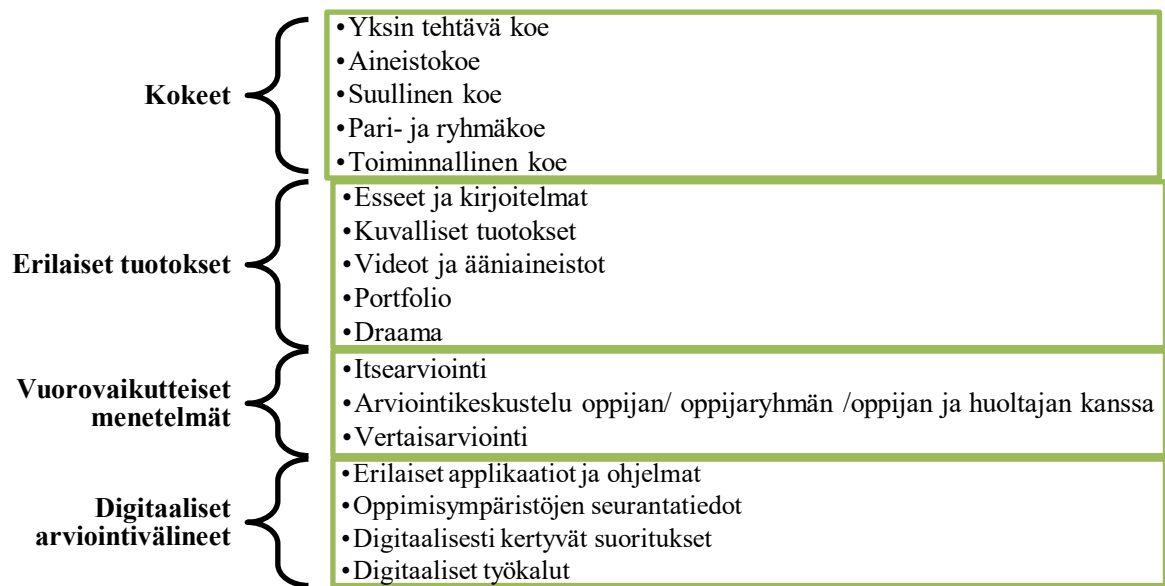
3.4 Arviointi on monipuolista

Neljäntenä arvioinnin peruseriaatteena nostetaan uudessa arviointia koskevassa opetussuunnitelman luvussa arvioinnin monipuolisuus. Arvioinnin yksi arvioinnin peruskysymyksistä on ”Miten arvioidaan?”, joka pitää sisällään ajatuksen siitä, millaisten menetelmien kautta arviointia toteutetaan (Atjonen, 2007). Opetussuunnitelman perusteet ja Opetushallitus eivät voi toimivaltansa puutteellisuuden vuoksi asettaa ja määritellä tarkkoja menetelmiä, joita arvioinnissa tulisi käyttää. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b; Atjonen et al., 2008) Niinpä periaate monipuolisesta arvioinnista on yhä haasteellinen. Periaatteen mukaisesti monipuolisen arvioinnin tarkoituksena on, että arviointia tulee toteuttaa erilaisten menetelmien avulla ja kaikkia

oppiaineelle asetettuja tavoitteita ei voida arvioida käyttäen ainoastaan yhtä arviointimenetelmää (Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus, 2020a). Monipuolinen arviointimenetelmätarkastelu on perusteltua siksi, että erilaiset menetelmät mahdollistavat erilaisen osaamisen esille tulemisen. Perusopetuksessa velvoitetaan arvioinnissa käyttämään monipuolisia menetelmiä ja oppilaille tulee tarjota näin mahdollisuus näyttää omaa osaamistaan. (J. H. Nieminen, 2019a; Opetushallitus, 2016)

Arvioinnissa käytettävien menetelmien valinta tulee perustua arvioinnin tarkoitukseen sekä oppimiselle asetettujen tavoitteisiin (Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus, 2020a) Koppisen ym. (1999) mukaan arviointimenetelmien valintaan vaikuttavat arvioijan oma käsitys ihmisestä ja omasta tehtävästä, käsitykset oppimisesta ja opittavasta sisällöstä sekä arvioinnin kohteen kehitysvaihe ja välinetaitojen taso. Näiden lisäksi opettajan käsitys oppilaan kyvystä vuorovaikutukseen sekä palautteen vastaanottamiseen arviointitilanteessa ja käsitys oppilaan kyvystä oppia vaikuttavat siihen millaisia menetelmiä opettaja valitsee käytettäväksi arvioinnin osalta. Arviointimenetelmä tulee valita oppilaan kehitystason mukaisesti ja niinpä esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa vaativat menetelmät eivät sovi esikouluun. Opettajan omat totutut tavat sekä mieltymykset ohjaavat myös arviointimenetelmien valintaa. Omat kokemukset sekä arvioinnin helppous tai kuormittavuus voivat vaikuttaa opettajan arviointimenetelmien valintaan. (Atjonen et al., 2008; Koppinen et al., 1999) Kuitenkin monipuolisen arvioinnin ja siinä käytettäviä menetelmiä valittaessa perustana tulee pitää arvioinnille asetettuja tavoitteita ja niiden saavuttamista sekä mahdollisuutta näyttää monipuolisten keinojen avulla osaamista (Opetushallitus, 2020b; Opetushallitus, 2020a; Anttila, 2013)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti vuosien 2017–2019 aikana arvioinnin, joka koskee laajasti perusopetuksen ja lukiokoulutuksen oppimisen ja osaamisen arvioinnin nykytilaa. Karvin raportissa nostettiin esiin muun muassa arviointikäytäntöjä perusopetuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2019 julkaistussa raportissa kerrotaan siitä, millaisia menetelmiä Suomalaisessa koulussa tällä hetkellä käytetään arvioinnin osalta. Raportissa nostettiin esiin neljä eri pääsuuntaa menetelmille, joita olivat kokeet, arvioitavat tuotokset, vuorovaikutteiset menetelmät sekä digitaaliset menetelmät. Kuvaan 3 on koottu yhteen, mitä nämä neljä pääsuuntaa pitävät sisällään.



Kuva 3. Arvioinnin erilaisia menetelmiä.

Opettajilla on käytössään laaja valikoima erilaisia arvioinnin menetelmiä. Opettajat luottavat paljon kuitenkin perinteisiin arvioinnissa käytettyihin menetelmiin, kuten testeihin ja kokeisiin. (Ohlsen, 2007) Karvin raportin mukaan yleisin käytetty koemuoto suomalaisissa kouluissa oli yksilöko. Opettajista 35 % kertoi käyttävänsä yksilökoetta arvioinnissa usein ja 36 % aina. Puolestaan toiminnallisen koetta arviointimenetelmänä käyttävien vastaavat osuudet olivat 7 % usein ja 2 % aina. Erilaista tuotoksista yleisin muoto olivat esseet ja kirjoitelmat ja vuorovaikutteisista menetelmistä puolestaan käytetyin oli oppilaan oman oppimisen arviointi, eli itsearviointi. (Atjonen et al., 2019) Erilaiset menetelmien käyttö vaihtelee siis opettajien kesken ja valintaan vaikuttavat opettajan omat tottumukset ja kokemukset siitä, millainen arviointi nähdään toimivana. (Koppinen et al., 1999)

Vaikka opetussuunnitelmassa velvoitetaan käyttämään arvioinnin toteuttamiseksi erilaisia menetelmiä, Karvin raportin mukaan 19 % opettajista kertoi käyttävänsä kaikkia neljän pääryhmän arviointimenetelmiä, 16 % kertoi käyttävänsä kaikkia paitsi digitaalisia arviointimenetelmiä ja puolestaan 14 % kertoi käyttävänsä pelkästään kokeita arvioinnin menetelmänä. (Atjonen et al., 2019) Nopealla tulkinnalla pelkästään kokeiden käyttäminen arvioinnissa kuulostaa varsin yksipuoliselta. Kuitenkin kokeiden tai tenttien käyttö ja ihmisten erilaiset käsitykset kokeista voivat olla yksipuolisia ja puutteellisia. Karjalaisen (2001) väitöskirjan mukaan tenttiä voidaan käyttää monipuolisena arvioinnin välineenä. Hänen mukaansa tentti on eräänlainen silta koulutuksen ja toisaalta tosielämästä nostettujen tavoitteiden välillä. (Karjalainen, 2001) Tarkemmin

tarkasteltuna jo ainoastaan kokeiden järjestämiseen voi olla erilaisia menetelmiä. Kokeita voidaan tehdä ryhmässä, suorittaa oppimateriaalien kanssa tai kokeita voidaan suorittaa suullisesti. (Atjonen, 2007)

Arviointimenetelmien käyttämisen painopisteet ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä. Milloin painopisteet ovat olleet numeerisessa ja milloin sanallisessa palautteenannossa. 1970- ja 1980 lukujen jälkeen numeerisen arvostelun painopiste siirtyi enemmän sanalliseen arviointiin, sillä sanallisen arvioinnin nähtiin monipuolisempana, kuin yksioikoinen numeerinen arviointi. (Atjonen, 2007) Kutenkin sanallinen arviointi, joka toteutetaan ainoastaan sanallisesti, voi yksinomaan jäädä myös puutteelliseksi (Mäensivu, 1999).

Atjonen (2007) peräänkuuluttaa kirjassaan ”Hyvä, paha arviointi”, arvioinnin menetelmien osalta monipuolisuutta. Hänen mukaansa, vaikka uusia ja erilaisia arviointimenetelmiä on nousut esiin, eettisesti kestävän arvioinnin perusta on monipuolisessa, eri menetelmien hyödyntämisessä. Näin ollen oppilailla on mahdollista osoittaa omaa osaamistaan monin eri tavoin. (Atjonen, 2007) Kuitenkin Atjonen nostaa esiin menetelmien monipuolistumisen myötä myös opettajan näkökulmaa. On muistettava, että monet erilaiset arviointitavat kuormittavat opettajia ja osat menetelmistä ovat työläämpiä kuin toiset. Monipuolisten arviointimenetelmien on kuitenkin katsottu lisäävän vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välille sekä oppilaiden kesken. (Atjonen et al., 2008)

Opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti jokaiselle oppilaalle tulee antaa mahdollisuus näyttää osaamisensa ja taitotasonsa kunkin oppiaineen osalta. Niinpä monipuolisten menetelmien käyttö arvioinnissa on velvoite. Opetushallituksella ei ole valtuuksia määritellä tarkkoja arvioinnissa käytettäviä menetelmiä (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b). Yhtä oikeaa arvioinnissa käytettävää menetelmää ei ole, vaan se tulee asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Atjonen et al., 2008). Haasteita lieneekin siinä, mikä määrä menetelmiä katsotaan riittävän monipuoliseksi ja millaiset arviointimenetelmät eivät myöskään kuormita liikaa opettajia sekä millaisten arviointimenetelmien avulla saadaan riittävän objektiivista tietoa oppilaan sen hetkisestä osaamisesta.

3.5 Arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin

Perusopetuksessa arviointia toteutetaan ennalta asetettujen tavoitteiden pohjalta. Toisaalta kuitenkin samalla tavoitteiden lisäksi arviointiin liitetään kriteerit, joiden avulla arviointia perustellaan. Usein tavoitteen ja kriteerin käsitteet menevät päällekkäin samankaltaisuutensa vuoksi

arviointikeskusteluissa. Tavoitteen ja kriteerin käsitteitä on kuitenkin syytä tarkastella eri näkökulmista.

Arvioinnille asetetaan *tavoitteet*, jotka kuvaavat opettajan toimintaa ja opetuksen sisältöä. Ennalta asetetut tavoitteet ovat opetuksen ja arvioinnin toteuttamisen merkittävä osa ja niiden myötä esimerkiksi opetukseen tulisi valita kulloinkin sopivat opetusmenetelmät sekä -materiaalit. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan arvioinnille asetettuja tavoitteita seuraavasti:

”Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arvioinnin sekä palautteen antamisen oppilaille tulee aina perustua opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opettajat huolehtivat, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa.” (*Opetushallitus*, 2016)

Tavoitteilla määritellään opetussuunnitelmassa tietynlaiset suuntaviivat sille, millaisia asioita oppilaan oppimisessa halutaan saavuttaa. Tavoitteet kuvaavat tuloksia, joihin opetuksen kautta pyritään. Opetussuunnitelman perusteissa on asetettu kaikille arvioinnin osa-alueille tavoitteet vuosiluokittain, joiden pohjalta arviointia toteutetaan ja joihin oppilaiden osaamista peilataan. (Vitikka & Kauppinen, 2017) Tavoite sisältää kuvauksen opetuksen sisällöstä, opettajan toimintatavoista sekä opetuksesta (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019) Tavoitteiden asettelu arvioinnissa nähdään haasteellisena, sillä tarkkoja tavoitekuvauksia tuskin pystytään muodostamaan. Kuitenkin arvioinnin pätevyys kannalta tavoitteiden asettelu voidaan nähdä välttämättömänä. Tavoitteet ovat arvioinnin ohjenuora ja arvioinnin tulos ohjaa puolestaan seuraavien tavoitteiden asettamista. (Atjonen, 2007)

Kriteereillä puolestaan tarkoitetaan eräänlaista mittaria, jotka ovat johdettu tavoitteista. Kriteerit kertovat opetussuunnitelmassa sen, milloin oppilas osaa ja hallitsee tavoitteissa mainitun asian riittävällä tasolla. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019; Atjonen, 2007) Kriteeriperusteisesta arvioinnista on kirjoitettu aikaisemmin tämän tutkielman luvussa 2.2. Oppimistulosten arviointia on tehty Suomessa vuodesta 1998 lähtien suhteessa opetussuunnitelmassa ennalta määriteltyihin kriteereihin. Kriteerien luomisen taustalla oli pyrkimys selvittää, ovatko kaikki oppilaat saavuttaneet samanlaiset tiedot ja taidot yleissivistystä tarjoavassa koululaitoksessa. (Ouakrim-Soivio, 2013b; Opetushallitus, 1998) Opetussuunnitelmassa kerrotaan arvioinnin kriteereistä seuraavasti:

”Todistusten antamiseen liittyvässä oppilaan osaamisen arvioinnissa käytetään opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä, tavoitteista johdettuja arviointikriteereitä. Arviointikriteerit on laadittu 6. ja 7. luokan nivelvaiheeseen sekä päättöarviointiin tukemaan opettajien työtä ja yhtenäistämään arviointia. Kriteerit eivät ole oppilaille asetettuja tavoitteita, vaan ne määrittelevät hyvää osaamista kuvaavaan sanalliseen arvioon tai arvosanaan 8 vaadittavan tason.” (Opetushallitus, 2016)

Kriteerit ja tavoitteet täydentävät toinen toisiaan. Kriteereitä käytettäessä oppilaiden suorituksia verrataan etukäteen määriteltyihin tavoitteisiin hyödyntäen kriteerejä. Tavoitteena kriteereiden hyödyntämisellä on lisätä arvioinnin luotettavuutta sekä edistää yhdenvertaisuutta oppilaiden välillä. Kriteerien tarkoituksen on kuvata tavoitteiden pohjalta sitä, millainen suoritus on onnistunut ja näin ollen jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus tähdätä hyvään suoritukseen. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 2019; Vitikka & Kauppinen, 2017; Atjonen, 2007) Kriteeriperustaista arviointia on pidetty reiluna arviointitapana, sillä oppilaan arviointi perustuu etukäteen asetettuihin kriteereihin (Ouakrim-Soivio, 2013b; Atjonen, 2007). Kriteereihin perustuva arviointi mahdollistaa kaikille mahdollisuuden onnistua, sillä osaamisen tavoitteet ovat nähtävissä, eikä oppilaita aseteta normatiivisen arvioinnin mukaisesti paremmuusjärjestykseen eikä heidän osaamistaan verrata keskenään (Atjonen, 2007).

Perusopetuksen opetussuunnitelma määrää arvioinnin viitekehyksen. Uudistettujen arviointiperiaatteiden mukaisesti arvioinnin tulee olla selkeää ja johdonmukaista. Yhteisesti asetetut tavoitteet ja niistä johdetut kriteerit toteuttavat osaltaan johdonmukaista ja yhtenevää arviointia. Kriteereihin nojautuvalla tavoitteista johdetulla kriteereillä on ollut tavoitteena parantaa arvioinnin osalta vertailtavuutta sekä yhdenvertaisuutta valtakunnallisella tasolla. (Ouakrim-Soivio, 2013a)

3.6 Arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset

Uuno Gygnæus esitti jo vuonna 1861 koulun tärkeimmäksi tehtäväksi kehittää jokaisen lapsen yksilöllisiä taipumuksia. Kuitenkin ajatus yksilöllisyyden huomioimisesta osana koululaitosta nousi esille vasta paljon myöhemmin 1952 vuoden kansakoulun opetussuunnitelmassa yhteiskunnallisen hyödyn ja näkökulman rinnalle. Yksilön kehittäminen koulukontekstissa nostettiin merkittäväksi osaksi peruskoulujen teksteissä ja vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä opettajia alettiin velvoittaa luokkaopettamisen sijaan kiinnittämään huomiota enemmän yksilölliseen oppimiseen. Muutoksen myötä kouluissa ei enää toteutettu ajatusta kelpoisesta kansalai-

sesta ja perustaitojen hallinnasta. Sen sijaan kouluissa alettiin keskittyä yhä enemmän keskittymään enemmän oppilaiden ainutkertaisuuteen sekä pyrittiin löytämään syvällisempää oppimista tukevia menetelmiä ottaen huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. (Simola, 1995) Uusien arvioinnille asetettujen peruseriaatteiden mukaan arvioinnin tulee ottaa huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset. Oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen voidaankin nähdä juuri tämän arvioinnin peruseriaatteen alla.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa yksilön huomioon ottaminen nostetaan esiin perusopetuksen tehtävänä, jonka mukaisesti jokaiselle oppilaalle tulee tarjota mahdollisuus yleisivistykseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Toisaalta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa muistutetaan, että koulutuksella on yhteiskunnallisen pääoman kannalta keskeinen rooli. Arvioinnin osalta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa nostetaan esiin erityistä tukea tarvitsevan oppilaan arviointia. Arvioinnin menetelmien tulee olla sellaisia, että oppilas kykenee osoittamaan osaamisensa mahdollisimman hyvin. Samoin henkilökohtaisessa opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) pohjalta oppilaan osaamista voidaan arvioida yksilöllisesti sinne asetettujen periaatteiden mukaisesti. Lisäksi oppilaan tausta ja kieli otetaan huomioon arvioinnissa. (Opetushallitus, 2004)

Vuonna 2020 laadituissa, vuoden 2014 opetussuunnitelmaa täydentävässä arvioinnin peruseriaatteissa yksilöllisen arvioinnin toteuttaminen nostetaan esiin periaatteena, jonka mukaan arvioinnin tulee ottaa huomioon oppilaan edellytykset ja ikäkausi. Periaatteet on niiltä osin joko seenkin säilyneet näin ollen saman suuntaisina verrattuna vuoden 2004 opetussuunnitelmaan. Kuitenkin uusien periaatteiden myötä yksilön huomioimista on pyritty selkiyttämään ja tiivistämään. Periaatteen mukaisesti arvioinnin tulee ottaa huomioon oppilaiden moninaisuus oppimisessa ja osaamisen osoittamiselle ei saa olla esteitä. Oppilaan terveydentila ja erityistarpeet otetaan huomioon arviointia tehtäessä ja tarvittaessa oppilaalle tarjotaan joustavia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan. Oppilaalla on mahdollisuus tarvittaessa saada erityisjärjestelyjä tai vaihtoehtoisia muotoja osaamisen osoittamiselle. Periaatteen mukaisesti vieraskielisyys tulee ottaa huomioon arvioinnissa. Nissilä 2020 avasi periaatetta arviointia koskevassa koulutustilaisuudessa Kuopiossa siten, että jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus näyttää substanssi osaaminen tietyn oppiaineen tavoitteiden toteutumisen osalta, ilman että esimerkiksi maahanmuuttaja taustaisen oppilaan kehittyvä kielitaito ruotisin tai suomen kielen osalta heikentäisi arviointia. (Opetushallitus & Aluehallintovirasto, 2020b)

Laadukkaan arvioinnin ja palautteen antamisen edellytys on selkeys ja ymmärrettävyys. Arviointia tulee toteuttaa niin, että arvioija asettuu palautteen saajan asemaan ja näkökulmaan. Arvioinnin oikeellisuus ja hyvä palaute on parempaa, kun opettajalla on hyvä oppilaantuntemus. Silloin opettaja osaa rakentaa paremmin oikeanlaisen palautteen ja valita sopivat arviointimenetelmät kullekin oppilaalle sopivalla tasolla ja kehitystason mukaisesti. (J. H. Nieminen, 2019b)

4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Arvioinnin yhdenvertaisuus sekä koulujen yhtenäisen arviointikulttuurin luominen ovat olleet ajankohtaisia aiheita viimevuoden aikana. Opetushallitus on uudistanut vuoden 2014 opetus-suunnitelman perusteita arvioinnin peruseriaatteiden osalta. Lisäksi opetushallitus on asettanut tarkempia arviointikriteerejä eri luokka-asteille. (Opetushallitus, 2020b; Opetushallituksen määräys, 2020)

Eri koululaitoksen toimijat vaikuttavat eri tavoilla arviointikulttuurin muodostumiseen ja arvioinnin yhdenvertaisuuteen niin koulun, kunnan, maakuntien kuin koko suomen koulujärjestelmän tasolla. Tämän tutkielman lähtökohtana on haluttu pitää opettajien näkökulma arviointikulttuurin luomisessa. Opettajien kokemukset nähdään tässä tutkielmassa avainasemassa siihen, millaista arviointia kouluissa todella toteutetaan, sillä he lopulta ovat niitä, jotka tekevät ja toteuttavat oppimisen ja osaamisen arviointia kouluissa.

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata sitä, millaisia asioita arviointia tekevät opettajat nostavat esiin arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta puhuttaessa. Opettajien tulee toteuttaa arviointia opetussuunnitelmien ja säädösten mukaisesti. Opettajien ajatusten esille tuomisen lisäksi tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella ylemmältä järjestelmän tasolta saatujen asetusten ja opettajien kenttätöön suhteita arvioinnin toteuttamisen ja arvioinnin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Tutkielmassa pyritään nostamaan esiin havaintoja siitä, millaisia tarpeita opettajat tuovat esiin arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta sekä siitä, miten näihin tarpeisiin opetussuunnitelman tehdyt arviointia koskevat peruseriaatteiden linjaukset vastaavat.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämisestä?
2. Miten opettajien käsitykset arvioinnin yhdenvertaisuudesta ovat linjassa arvioinnille asetettujen peruseriaatteiden kanssa?

5 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkielmassa käytetään tutkimusmenetelmänä laadullista tutkimusmenetelmää. *Laadullinen* eli *kvalitatiivinen tutkimus* on hankalaa määritellä, sillä sen sisällä olevia analyysissa ja lähestymisessä käytettäviä tapoja on paljon. (Juhila, 2021; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Laadulliselle tutkimukselle on olemassa kuitenkin ominaisia piirteitä, joiden kautta sitä pysytään kuvaamaan. Laadullisessa tutkimuksessa ominaispiirteenä pidetään kvalitatiivisen ja strukturoimattoman aineiston suosimista. Tutkimusaineistona on usein erilaiset empiirisesti hankitut aineistot, kuten haastattelut, keskustelut tai dokumentit. (Juhila, 2021) Tämän tutkielman aineisto on eräänlainen dokumentti, jossa on tekstimuodossa olevat vastaukset Opetushallituksen järjestämästä kyselystä koskien oppimisen ja osaamisen arviointia.

Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on välttämätöntä. Teorialla tarkoitetaan tutkimuksen viitekehystä, eli tutkimuksen teoreettista osuutta, joka muodostuu tutkimuksen käsitteistä ja niiden välisistä yhteyksistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tämän tutkielman teoreettinen osuus on kirjoitettu tutkielman alkupuolelle. Teoriaosuudessa on pyritty nostamaan esiin tutkielman kannalta keskeisimpiä käsitteitä sekä kuvattu niiden suhteita ja pyritty kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön nykytilaa. Tässä tapauksessa teoreettinen osuus kuvaa arvioinnin määritelmiä sekä nostaa esiin suomalaisen peruskoulun tämänhetkisiä arviointiin liittyviä käytänteitä.

Toisekseen laadullisessa tutkimuksessa ominaispiirteenä voidaan pitää subjektiuden hyväksymistä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavilla ihmisillä on tietynlaisia henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia ja kyky luoda asioidenvälisiä merkityksiä. Toisaalta sillä tarkoitetaan tutkijan oman subjektiuden ymmärtäminen tutkimusprosessissa. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä siihen, että tutkija on kokonaan ulkopuolella, vaan se millaisia merkityksiä hän muodostaa tutkimuksessa vaikuttaa siihen, miten hän tulkitsee aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija reflektoi omaa asemaansa ja tutkijan tulee olla selvillä tutkimukseen liittyvistä ennakkokäsityksistään. Tarkalla tutkimusprosessin kuvaamisella saadaan aikaan uusia näkökulmia, eli niistä syntyy usein laadullisen tutkimuksen tuloksia. (Juhila, 2021) Tässä tutkielmassa on pyritty kuvaamaan aineiston analyysia vaihe vaiheelta. Analyysissa kerrotaan millä tavoin aineistoa on käsitelty ja kuvattu.

Usein laadullista tutkimusta kuvataan *määrällisen*, eli *kvantitatiivisen tutkimuksen* kautta. Kvantitatiivinen tutkimus painottaa selittävää tutkimusta ja tuottaa tilastollisia yleistyksiä. Laadullinen tutkimus keskittyy ymmärtävään tutkimukseen ja pyrkii selittämään ja kuvailemaan toimintaa sekä tulkitsemaan erilaisia ilmiöitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Pääasiassa aineistoa ei pyritä muuttamaan laadullisessa tutkimuksessa numeeriseen muotoon, kuten määrällisessä tutkimuksessa. Ominaispiirteenä laadulliselle tutkimukselle voidaan pitää myös monimutkaisuutta ja sitä, etteivät aineistosta tehdyt havainnot ole välttämättä suoraviivaisia. Tyypillisesti asiat liittyvät toinen toisiinsa, eikä niistä pystytä päättämään esimerkiksi selviä syy- seurasuhteita. Laadullinen tutkimus huomioi myös edellä mainitun subjektiivisuuden, kun taas määrällisessä tutkimuksessa pyritään usein ehdottamaan objektiivisuuteen ja tutkija ulkoistaa itsensä aineistosta. (Juhila, 2021)

Aineistoa analysoidessa myös laadullisessa tutkimuksessa laskeminen voi olla tukena. Kuitenkaan tutkimuksen tuloksia ei päätellä ainoastaan sen mukaan, kuinka useasti aineistossa mainitaan tietyt asiat. (Juhila, 2021) Laadulliseen tutkimukseen voidaan liittää kuitenkin määrällisiäkin menetelmiä, kun niiden mukaan ottaminen tuo tutkimukseen jotakin lisää. Pääpaino ei kuitenkaan ole numeerisessa tulosten tulkinnassa ja analyysissä. (Puusa & Juuti, 2011) Tässä tutkielmassa on toteutettu analyysia ja tutkimusta siten, että aineistoa käsitellään analyysin osalta numeerisesti, sillä se ilmentää aineistossa esiin tulleiden asioiden suhteita. Kuitenkin tässä tutkielmassa pysytään laadullisen tutkimuksen puolella ja määrällisiä kuvauksia pidetään toissijaisina.

5.1 Aineisto

Tutkielma ajoittuu aiheeltaan ajankohtaiseen vaiheeseen, nimittäin arviointiin liittyvää osuutta on alettu uudistamaan ja muuttamaan selkeämmäksi ja ymmärrettäväksi tutkielman teon aikana. Opetushallitus on laatinut arvioinnin osalta uusia periaatteita ja arvioinnin kriteerit ja ne on asetettu voimaan tämän tutkielman tekemisen aikana.

Tutkielman lähtökohtana oli oppimisen ja osaamisen arviointi. Aineistoksi valikoitui Opetushallituksen vuoden 2018 syksyllä järjestämän verkkoaiivoriihestä saadun datan osa. *Verkkoaivoriihellä* tarkoitetaan verkossa tapahtuvaa ideoiden, ajatusten sekä kokemusten jakamista siten, että se ei ole paikkaan tai aikaan sidottua. Siinä voidaan kysyä esimerkiksi erilaisia kysymyksiä tai pyytää avoimia vastauksia tiettyyn aihepiiriin liittyen. Verkkoaivoriiheen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistumiskutsut lähetettiin Opetushallituksen sähköpostirekisterin

kautta opetuksen järjestäjille, josta ne välitettiin kouluille ja edelleen oppilaille, huoltajille ja opettajille. Verkkoavoriihessä kysyttiin opettajien, rehtoreiden, oppilaiden ja huoltajien ajatuksia arvioinnista. Kyselyn keskiössä oli yhdenvertaisuus. Kysymykset kuitenkin sivusivat lisäksi numeerista arviointia sekä valinnaisaineiden arviointia. Aivoriihessä esitettiin erilaisia avoimia kysymyksiä arviointiin ja sen yhdenmukaisuuteen liittyen.

Yhteensä verkkoavoriihen kautta tuli 13 232 vastausta. Tässä tutkielmassa keskityttiin tarkastelemaan nimenomaan opettajien kommentteja ja palautetta arvioinnista sekä sen yhdenvertaisuudesta. Tarkastelun kohteena oli opettajien vastaukset aivoriihen osaan, jossa kysyttiin *”Mitä arvioinnin yhdenvertaisuutta voidaan lisätä?”*. Tutkielmassa käytetty aineisto oli suhteellisen laaja, vaikka se käsitti Opetushallituksen järjestämään verkkoavoriihen kyselyyn osallistuneiden opettajien vastaukset ja jätti pois huoltajien, oppilaiden sekä muun kouluhenkilöstön vastaukset. Opettajien kommenttien tarkastelu valikoitui tutkielman aiheeksi sen vuoksi, että peruskoulun arviointia toteuttavat pääasiassa opettajat. Lisäksi on merkittävää, että tutkielmaa tehdessä on riittävän paljon tietoa sekä kokemusta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Niinpä opettajien kommenttien tarkastelu muodostaa parhaimman tarttumapinnan tutkijan ja tutkimusaineiston välille.

Opettajien vastaukset aineistona olivat jo esiluokiteltuja, mutta siitä huolimatta analysoitavia kommentteja tutkielmaa varten jäi riittävästi. Esiluokittelussa oli esitetty jokaiselle kommentille tiivistävä teema jokaisesta kommentista. Esiluokittelua ei otettu tässä tutkimuksessa huomioon ja siinä esitetyt teemat jätettiin kokonaan huomioimatta. Kommenttien esiluokitusta hyödynnettiin kuitenkin kommenttien laskemisessa siten, että kukin esiluokiteltu ja eroteltu kommentti laskettiin yhdeksi kommentiksi. Kuvassa 3 on värein koodattu muotoesimerkki siitä, kuinka opettajien kommentit olivat esitetty aineistossa ja mitä osaa aineistosta tässä tutkielmassa käytettiin.

Laskemisen apuna käytetty esiluokka, joka on jätetty muuten tutkielmassa huomioimatta.	Aineistossa esitetty kommentti, joka on otettu huomioon tutkielmassa.
Esiluokiteltu teema	Kommentti
Tavoitteet ja arviointimateriaali	Yhtenäiset selkeät tavoitteet ohjaavat arviointia. Yhtenäinen tavoitteiden mukainen arviointimateriaali yhtenäistää arviointia. Opettajat voisivat silti käyttää muitakin, esim. itse kehittämäänsä arviointimateriaalia.
Yhdenvertaisuus	Valtakunnalliset selkeät kriteerit numeerisille arvosanoille.

Kuva 4. Tutkielmassa käytetyn aineiston muotoesimerkki. Vihreällä on esitetty opettajien kommentit, jotka on otettu huomioon tutkielmassa. Harmaalla on esitetty esiluokat, joita on käytetty tutkielmassa laskemisen apuna ja jätetty muuten huomioimatta.

Opettajien kommentteja oli aineistossa yhteensä 989. Aineistosta karsittiin kuitenkin tyhjät, kahteen kertaan tulleet sekä ei informatiiviset kommentit, kuten kirjainyhdistelmät ilman tarkoitusta. Karsimisen jälkeen analysoitavaksi jäi 952 opettajien kommenttia. Kommenttien laajuus vaihteli muutaman sanan virkkeistä pidempiin yhtenäisiin teksteihin. Aineistosta ei pystytty erottamaan sitä, oliko jokainen esiluokiteltu kommentti yhden eri opettajan vai oliko kommentteja aineistossa samalta opettajalta. Laskennallisesti aineistosta ei siis pystytty päättämään kuinka monta opettajaa oli antanut kommenttinsa. Kommentit kuitenkin laskettiin aineistosta ja ne eroteltiin toisistaan esiluokituksen perusteella.

5.2 Aineiston analyysi

Aineiston *analyysi* laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa aineiston jalostamista ja tiivistämistä teoreettisempaan tai käsitteelliseen muotoon. Keskeistä analyysissä on tulkintojen tekeminen oman ajattelun sekä teorian avulla. Tavoitteena on päästä sisälle aineistoon ja pohtia mitä aineisto kertoo. Analyysi kuvaa tutkimuksen tekemisen prosessia ja sisältää useita eri vaiheita.

Analyysia voidaan tehdä erilaisilla *analyysimenetelmillä*, joilla tarkoitetaan niitä tapoja, joiden mukaan aineistoa käsitellään konkreettisesti. Analyysimenetelmät tulee valita siten, että ne soveltuvat yhteen tutkimusongelman, aineiston sekä teoreettisen viitekehyksen kanssa. (Günther, Hasanen, & Juhila, 2021)

Tämän tutkielman analyysi on tehty noudattamalla laadullisen sisällönanalyysin periaatteita. *Sisällönanalyysi* on perinteinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa ja se soveltuu monien erilaisten laadullisten aineistoiden, kuten tekstien, haastatteluiden tai erilaisten dokumenttien analyysimenetelmäksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Sisällönanalyysissä keskitytään siihen mitä aineisto kertoo ja millaisia teemoja esimerkiksi kyselyyn tai haastatteluun vastanneet nostavat esiin. Sisällönanalyysiä pidetään laadullisessa tutkimuksessa myös lähtökohtana muissa eri laadullisen tutkimuksen menetelmissä, jolloin se nähdään enemmän teoreettisempana viitekehyksenä muille menetelmille.

Sisällönanalyysin ja teemoittelun eroista on käyty myös keskustelua ja niitä käytetään usein synonyymeina. Teemoittelulle on tyypillistä tuoda esiin asiakokonaisuuksia ja aineistossa tyypillisinä piirteinä nousevia asioita. Luokittelun ja teemoittelun ero analyysivaiheessa voi olla sen sijaan merkittävämpi. Luokittelussa voidaan keskittyä tietynlaisten kielellisesti ilmaistujen esiintymiskertojen laskemiseen aineistosta, kun taas aineiston teemoittelussa pyritään tarkastelemaan eri teemojen sisällöllisiä merkityksiä. Teemoittelua voidaan kuitenkin pitää sisällönanalyysin muotona tai osana. Niinpä ne eivät sulje toisiaan pois ja niitä käytetään usein rinnakkain. (Vuori, 2021a; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tämän tutkielman laadullisessa sisällönanalyysissä on hyödynnetty teemoittelua ja sen avulla pyritty selvittämään sitä, millaisia käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta ja sen lisäämiseen liittyvistä keinoista sekä yhdenvertaisuuden ongelmakohdista nousee esiin aineistosta. Teemoittelua ja luokkiin jakamista toteutettiin tässä tutkielmassa ensin värikoodaamalla aineistoa. Aineistosta pyrittiin löytämään näin keskeisimpiä sisältöjä merkitsemällä saman teeman, eli värin alle teemaa kuvaavia ilmauksia. Tämän jälkeen aineistoa teemoiteltiin vielä tarkemmin Nvivo ohjelmalla. Ohjelmassa aineistoa analysoitiin siirtämällä tutkielman kannalta merkityksellisiä aineiston osia teemoihin ja luokkiin. Luokat ja teemat olivat osaksi muotoutuneet aineiston värikoodausvaiheessa ja osaksi muodostuivat Nvivo ohjelmaa hyödyntämällä.

Sisällönanalyysissä keskitytään siihen mitä aineistossa kerrotaan. Siinä voidaan käyttää apuna kuitenkin sisällön erittelyä eli *kvantifiointia*, jos se on tarkoituksenmukaista. Aineistossa tiettyjen asioiden esiintymiskertojen laskeminen on osa sisällön erittelyä ja aineiston hahmottamista. Tässä kohtaa tutkijan on syytä muistaa tutkimuksen tavoite ja tarkastella sitä, millaisen roolin numeerisesti esitetty aineisto saa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tässä tutkielmassa laadullisen sisällönanalyysin ohessa on hyödynnetty määrällistä kvantifiointia. Sen avulla aineistosta on pyritty hahmottamaan isompia kokonaisuuksia ja sitä, millaisia asioita ja teemoja aineistossa painotetaan. Tutkimustehtävän kannalta kvantifioinnin mukaan ottaminen on tämän

tutkimuksen kannalta perusteltua, sillä sen avulla on voitu nostaa esiin enemmän sitä, mitkä asiat arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta painottuvat opettajien kommentoissa. Laskemisen apuna käytettiin tässä tutkielmassa Nvivo ohjelmaa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri painopisteeseen sen mukaan, millaisen roolin teoreettinen viitekehys ottaa analyysissä. Näitä ovat teorialähtöinen, teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Samaa aineiston ja teorian suhdetta analyysissä on kuvattu myös deduktiiviseksi, abduktiiviseksi ja induktiiviseksi analyysiksi. *Teorialähtöinen analyysi* perustuu nimensä mukaisesti tietynlaiseen teoriaan ja analyysi etenee sen ohjaamana. *Aineistolähtöinen analyysi* lähtee liikkeelle puolestaan puhtaasti aineistosta ja sen pohjalta aineistosta pyritään muodostamaan teoreettinen kokonaisuus. *Teoriaohjaava analyysi* on aineistolähtöisen ja teorialähtöisen välistä. Teoriaohjaavassa analyysissä käytetään teoriaan liittyviä kytkentöjä, mutta analyysi ei perustu kokonaan esitettyjen teorioiden varaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tässä tutkielmassa kuvaukset aineiston ja teorian suhteesta muuttuivat analyysin edetessä. Aivan aluksi analyysin alussa lukemisen jälkeen analyysi muistutti aineistolähtöistä analyysia. Kuitenkin aineiston tarkastelun jälkeen teoriaohjaavan analyysin valinta osoittautui tässä tutkielmassa paremmaksi valinnaksi, sillä aineisto kytkeytyi lukemisen ja analyysin edetessä teoreettiseen osuuteen, joka on esitetty tämän tutkielman alkupuolella.

Tässä tutkielmassa aineiston analyysi noudatti sisällönanalyysille tyypillisiä piirteitä. Aineistona olivat opettajien verkkoaiivoriheen antamat kommentit arvioinnin yhdenvertaistamiseksi. Lähtökohdiltaan tutkielma oli aineistolähtöisempi, mutta koska Opetushallituksen asettamat peruseriaatteet luovat tutkimusongelmalle teoreettista pohjaa, on tutkielman lopullinen analyysi toteutettu teoriaa ohjaavana analyysinä. Kuitenkaan nämä eivät poikkea vaiheiltaan suuresti ja lähtökohtana pidetään molemmissa aineistoa. Kuitenkin aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet nostetaan esiin puhtaasti aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet on otettu pitkälle jo olemassa olevista teoreettisista lähtökohdista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tässä tutkielmassa teoreettisena lähtökohtana pidetään Opetushallituksen asettamia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tarkemmin lähtökohdaksi on valikoitunut arvioinnin uudet peruseriaatteet, jotka on lisätty arviointilukuun 6 vuoden 2020 aikana.

Aineiston käsittely alkoi aineistoon perehtymisellä ja lukemisella. Ennen aineiston ensimmäisiä lukukertoja aineistoa ei kytketty mihinkään teoreettisiin viitekehyksiin. Aineistoa lähdettiin lukemaan ilman ennakkotietoja. Lukemisen jälkeen aineistosta etsittiin ja alleviivattiin värikoodien ilmauksia, siten että samaan aiheeseen viittaavat ilmaukset koodattiin samalla värillä. Tarkemman koodatun lukemisen jälkeen aineistossa esiintyneistä kommenteista nousi esiin selviä samankaltaisuuksia. Nämä samankaltaisuudet tässä lukemisen vaiheessa viittasivat valtakunnallisiin arvioinnin kriteereihin, yhdenmukaisiin periaatteisiin ja mittareihin, arvioinnissa käytettäviin menetelmiin, arvioinnissa käytettäviin resursseihin sekä yksilöllisen arvioinnin merkitykseen.

Kun aineistoa luettiin uudelleen ja siinä esiintyviä ilmaisuja sekä edellä mainittuja esiin nousseita painopisteitä tarkasteltiin tarkemmin, havaittiin yhteys Opetushallituksen asettamia arvioinnin peruseriaatteisiin. Tutkimusongelman osalta tarkastelun kohteeksi muodostui se, miten opettajien verkkoavoriheen antamat kommentit ja Opetussuunnitelmaan tehty arvointiluvun muutos peruseriaatteista vastaavat toisiaan ja tarkastelun kohteeksi nousi yhteys näiden välillä. Kun aineisto oli luettu ja värikoodattu, siirrettiin se Nvivo- ohjelmaan. Ohjelman avulla värikoodattua aineistoa lähdettiin luokittelemaan uudelleen peruseriaatteiden valossa. Analyysiyksiköt ja ilmauksien pituudet olivat vaihtelevia, muutaman sanan virkkeitä tai useamman virkkeen muodostamia kokonaisuuksia. Tämän vuoksi useat kommentit sopivat useamman luokan alle. Lisäksi kommenteista nousi esiin sellaisia piirteitä, jotka eivät lähtökohtaisesti kuuluneet minkään peruseriaatteen alle. Kuitenkin niiden osuus aineistossa oli otettava huomioon ja ne on esitetty erillisenä osana tässä tutkielmassa. On kuitenkin huomioitavaa, että niin arvioinnin periaatteet, kuten kommenteissa arvointia koskevat näkökulmat linkittyvät toisiinsa ja menevät monilta osin päällekkäin.

Nvivo- ohjelman avulla aineistoa pystyttiin jakamaan pienempiin osiin ja käsittelemään sitä yksi teema kerrallaan. Teemoja olivat yhdenvertaisuus; avoimuus, yhteistyö ja osallisuus; suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus; monipuolisuus; tavoitteet ja kriteerit; ikäkauden ja edellytysten huomioiminen. Teemat johdettiin opetussuunnitelman arvioinnin peruseriaatteista. Lisäksi aineistosta nousi merkittävästi esiin muita teemoja, jotka eivät sijoittuneet mihinkään aiemmin asetetun teeman alle. Kuitenkin ne otettiin huomioon tässä tutkielmassa, sillä ne kuvasivat tutkimusongelmaan liittyviä teemoja ja niiden osuus aineistossa oli merkittävä. Seuraavassa esitetään analyysia taulukoiden avulla.

5.2.1 Arvioinnin perusperiaatteiden esiintyvyys

Taulukoissa 3.–8. on esitetty perusperiaatteita koskevien ilmaisujen luokittelua ja analyysia, jotka muodostavat tutkielman pääteemat. Pääteemojen kuvausten lisäksi lopuksi on esitetty kuvaus siitä, millaisia teemoja aineistossa ilmeni arvioinnin perusperiaatteiden ulkopuolelta.

Aineistossa esiintyi yhdenvertaisuus -teemaan liittyviä kommentteja yhteensä 90. (Taulukko 3) Teeman alle luokiteltiin kaikki yhdenvertaisuutta yleisesti käsittävät kommentit sekä resurssihin ja arvioinnin yhdenvertaiseen toteutukseen viittaavat kommentit. Alaluokkia teeman alle muodostui 11. Niistä muodostettiin kolme erillistä yläluokkaa, joita olivat yhdenvertaisuuden lisääminen (68), summatiivinen ja formatiivinen arviointi (17) ja samat resurssit kaikille (6).

Taulukko 3. Yhdenvertaisuus. Taulukossa esitetty kaikille luokille sopiva teema, alaluokat sekä niistä johdetut yläluokat. Ilmausten lukumäärä kuvaa luokkiin sopivia ilmauksien määrää. Tummennetulla on ilmaistu yhteenlaskettuna ilmausten määrä koko teemassa (f=). Taulukot 3.–8. ovat tehty samalla periaatteella.

Teema	Alaluokka	Yläluokka	Ilmaus- ten määrä
Yhdenvertaisuus	Tasa-arvo	Yhdenvertaisuuden li- sääminen	68
	Yhdenvertaisuus		
	Vertailukelpoisuus		
	Yhteiset perusperiaatteet		
	Samanarvoiset suoritukset		
	Numeerisen arvioinnin kannatus	Summatiivinen ja for- matiivinen arviointi	17
	Sanallisen arvioinnin haasteellisuus		
	Jatkuva arviointi		
	Luokkakoko	Samat resurssit kaikille	6
	Oppimateriaalit		
	Resurssien riittävyys		
			f=90

Avoimuutta, osallisuutta ja yhteistyötä kuvaavan teeman alle koottiin aineistosta ne kommentit, joissa opettajat kuvasivat arviointia ja sen perustelujen näkyvyyttä kaikille. (Taulukko 4.) Alaluokkia teemaan muodostui 9. Niistä johdettiin kolme yläluokkaa, jotka liittyvät kuitenkin toisiinsa tiiviisti. Yläluokat, jotka muodostuivat, olivat arvioinnin perustelut kaikkien nähtävillä

(29), arvioinnin kriteerit tiedoksi oppilaalle (23) ja arvioinnin kriteerit tiedoksi huoltajille (14). Kaksi viimeisintä yläluokkaa voidaan lukea kuuluvaksi myös ensimmäisen yläluokan alle, mutta ensimmäiseen arvioinnin perusteluja koskevan yläluokan alle koottiin yleisemmällä tasolla koskettavia opettajien kommentteja siitä, kuinka arviointi ja sen perustelut tulee olla kaikkien nähtävillä ja selkeästi esitettyinä. Kuitenkin osa kommenteista viittasi selkeästi oppilaan tai huoltajien tietoisuuden lisäämiseen arvioinnista ja sille asetetuista kriteereistä, joten ne päätettiin jättää tässä tutkielmassa omiksi yläluokiksi.

Taulukko 4. Avoimuus, osallisuus ja yhteistyö.

Teema	Alaluokka	Yläluokka	Ilmausten määrä
<i>Avoimuus, osallisuus ja yhteistyö</i>	Opettajien osaaminen	Arvioinnin perustelut kaikkien nähtävillä	29
	Läpinäkyvyys		
	Arvioinnin perustelu		
	Arvioinnin yksiselitteisyys: huoltajilla, oppilailla ja opettajilla yhtenevät tiedot arvioinnista		
	Kriteerien helposti ymmärrettävyys	Arvioinnin kriteerit tiedoksi oppilaalle	23
	Oppilaan tietoisuus siitä, mitä arvioidaan		
	Oppilaan tietoisuus siitä, milloin arvioidaan	Arvioinnin kriteerit tiedoksi huoltajille	14
	Huoltajien tietoisuus siitä, mitä arvioidaan		
	Huoltajien tietoisuus siitä, miten arvioidaan		

f=66

Aineistossa nousi esiin suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta koskevia kommentteja yhteensä 252. (Taulukko 5.) Alaluokkia teeman alle syntyi yhteensä 19. Yläluokkia muodostui kolme, joita olivat arviointitiedon lisääminen (65), opettajien välinen yhteistyö (65), sekä yhteiset koe- ja tehtäväpankit (122). Opettajien välinen yhteistyö katsottiin kuuluvaksi tässä tutkielmassa enemmän suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta kuvaavan perusperiaatteen alle, kuin avoimuutta, osallisuutta ja yhteistyötä kuvaavan teeman alle. Valinta tehtiin sen perusteella, että opettajien välinen yhteistyö mainitaan Opetushallituksen asettamissa arvioinnin pe-

rusperiaatteissa suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden alla (Opetushallitus, 2020b). Lisäksi opettajien kommentit yhteistyön merkityksestä viittasivat aineistonkin perusteella nimenomaan siihen, että arviointia tulisi toteuttaa jäsennetysti ja johdonmukaisemmalla tavalla.

Taulukko 5. Suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus.

Teema	Alaluokka	Yläluokka	Ilmausten määrä
<i>Suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus</i>	Opetusharjoittelut	Opettajien arviointitiedon lisääminen	65
	Opettajankoulutus		
	Täydennyskoulutus		
	Opetushallituksen antama arviointiohjaus		
	Opettajien arviointitaidon lisääminen		
	Tutor- opettajuus, mentorointi	Opettajien välinen yhteistyö	65
	Yhteiset periaatteet		
	Opettajien välinen kommunikaatio		
	Työryhmät		
	Tuloksien ja arviointitapojen vertailu		
	Yhteisopettajuus ja tiimiopettajuus		
	Opettajien välinen yhteistyö eri tasoilla		
	Opettajien välinen yhteistyö aineenopettajien välillä		
	Arvioitsijoiden vaihdokset kuntien ym. kesken		
	Tehtävä- ja koepankit	Yhteiset kokeet ja tehtäväpankit	122
	Päättö- ja tasokokeet		
	Valtakunnalliset kokeet		
	Yhteiset näytöt		
	Automatiikalla tarkastettavat kokeet		

f=252

Monipuolisuuteen viittasi yhteensä 135 opettajien ilmausta aineistossa. (Taulukko 6.) Alaluokkia teeman alle muodostui aluksi 11. Yläluokkia muodostui kolme, monipuolisuus arvioinnissa

(71), osaamisen näyttämisen erilaiset mahdollisuudet (51) sekä näytöt (10). Tässä teemassa yläluokat liittyvät toinen toisiinsa. Eroteltaessa luokkia pyrittiin monipuolisuus arvioinnissa -teeman alle siirtämään aineistosta ne ilmaukset, jotka koskivat erilaisia tapoja toteuttaa arviointia yleisellä tasolla. Osaamisen näyttämisen erilaiset mahdollisuudet -teeman alle pyrittiin siirtämään puolestaan sellaiset aineistosta löydettyt ilmaukset, jotka koskivat oppilaan huomioimista arviointi tilanteissa, joissa korostui erilaiset keinot sekä vaihtoehtoiset tavat arvioinnille. Lisäksi yhtenä yläluokkana teeman alla nostettiin näytöt, joihin arvioinnin tulee opetussuunnitelman mukaisesti perustua (Opetushallitus, 2020b).

Taulukko 6. Monipuolisuus.

Teema	Alaluokka	Yläluokka	Ilmausten määrä
<i>Monipuolisuus</i>	Monipuolisuus arvioinnissa	Monipuolisuus arvioinnissa	71
	Monipuoliset arvioinnin kohteet		
	Eri menetelmät ja arvioitityökalut		
	Arvosanan koostuminen eri tekijöistä		
	Osaamisen eri alueiden huomioiminen arvioinnissa		
	Monenlaiset tavat osaamisen osoittamiseen	Osaamisen näyttämisen erilaiset mahdollisuudet	54
	Erilaisia mahdollisuuksia ja resursseja tuoda ilmi osaamista		
	Vaihtoehtoiset keinot kokeille arvioinnin rinnalle		
	Oppilaalle sopivat arvioinnin menetelmät		
	Lisänäytöt	Näytöt	10
	Erilaiset näyttömahdollisuudet		f=135

Kriteerit ja tavoitteet -teema osoittautui aineistossa muita teemoja huomattavasti laajemmaksi. (Taulukko 7.) Ilmaisuihin nostettiin esiin arvioinnille asetettujen kriteerien ja tavoitteiden merkitystä. Alaluokkia tuli yhteensä teeman alle 18. Alaluokat jaettiin 4 eri yläluokkaan, joita olivat arvosanat (138), yhtenäiset arvioinnin kriteerit (219), säästöjen määrä ja käyttö (14) ja arvioinnin tavoitteet (34). Arvosanoihin liittyvään luokkaan otettiin mukaan ilmaisut, joissa pääpaino

oli numeerisen arvioinnin vahvistamisessa sekä tarkemmissa kuvauksia arvosanoille. Yhtenäisten arviointikriteerien luokkaan otettiin mukaan ilmaisut, joissa opettajat toivoivat arvioinnin kriteerien yhdenmukaisuutta. Säädösten määrää ja käyttöä koskevat ilmaukset nostettiin esiin erillisenä yläluokkana, sillä ilmaisut eivät olleet linjassa yhtenäiset arvioinnin kriteerit -teeman ilmaisujen kanssa. Kriteerien lisäksi aineistosta nousi esiin ilmaisuja, jotka koskivat arvioinnin tavoitteita.

Taulukko 7. Kriteerit ja tavoitteet.

Teema	Alaluokka	Yläluokka	Ilmausten määrä
<i>Kriteerit ja tavoitteet</i>	Arvosanat ja päättöarvosanat	Arvosanat	138
	Arvosanojen kriteerit		
	Laajemmin kriteerejä eri arvosanoille		
	Numeroarvostelun kriteerit		
	Vähimmäisosaaminen		
	Yhtenäiset arviointiperusteet	Yhtenäiset arvioinnin kriteerit	219
	Valtakunnalliset arvioinnin kriteerit		
	Kuntakohtaiset arvioinnin kriteerit		
	Yhteiset arvioinnille asetetut kriteerit		
	Opetushallituksen asettamat ohjeet arvioinnille		
	Kriteerit eri arviointitavoille		
	Standardit		
	Kriteerejä vähemmäksi	Säädösten määrä ja käyttö	14
	Arvioinnille asetettujen kriteerien noudattaminen		
	Arvioinnin yhteiset tavoitteet	Arvioinnin tavoitteet	34
	Tavoitteiden selkeys		
f= 405			

Ikäkauden ja edellytysten huomioiminen on viimeinen arvioinnin perusperiaate ja tämän tutkielman varsinainen teema. (Taulukko 8.) Teemaan liittyviä ilmaisuja nousi esiin yhteensä 152. Alaluokkia oli yhteensä 19. Yläluokkia muodostui teeman alle lopulta 2, joita ovat yksilöllinen

arviointi ja erityistarpeiden huomiointi (102), ja eriyttäminen (50). Aluksi erityistarpeet sekä yksilölliseen arviointiin yleisellä tasolla viittaavat ilmaisut katsottiin erillisinä. Kuitenkin erityistarpeiden huomioiminen kytkeytyi tiiviisti samoihin teemoihin yksilöllistä arviointia kuvaavien ilmausten kanssa ja niinpä ne yhdistettiin saman yläluokan alle.

Taulukko 8. Ikäkauden edellytysten huomioiminen.

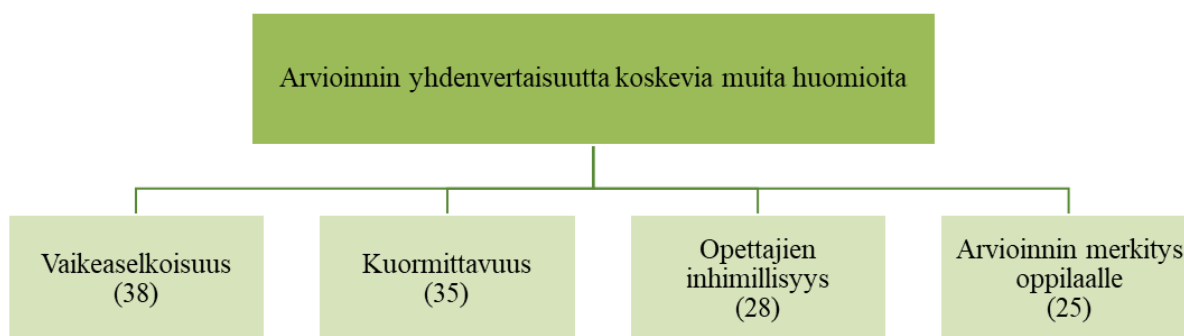
Teema	Alaluokka	Yläluokka	Ilmausten määrä
<i>Ikäkauden ja edellytysten huomioiminen</i>	Yksilöllinen arviointi	Yksilöllinen arviointi ja erityistarpeiden huomioiminen	102
	Henkilökohtainen kehittyminen		
	Ikäkauden huomioiminen		
	Oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja lähtötasot		
	Oppimisen edellytykset		
	Jatkuva arviointi		
	Oppilaantuntemus		
	Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden arviointi		
	Henkilökohtaiset oppimista ohjaavat suunnitelmat (HOJKS)		
	Oppimisvaikeudet		
	Eriyttäminen eri suuntiin	Eriyttäminen	50
	Erilaiset koejärjestelyt		
	Lisäaika		
	Pienryhmät		
	Nopeuttaminen		
	Lahjakkuus		
	Vieraskielisyyden huomioiminen		
	Maahanmuuttajataustaiset oppilaat		
	Osaamisen ja kielitaidon arvioinnin erillisyys		

f=152

Arvioinnin perusperiaatteet ilmenivät aineistossa useita kertoja ja opettajat olivat nostaneet esiin kaikista kuudesta perusperiaatteesta huomioita. Yhteensä aineistossa opettajien rajatuista ilmaisuista 1100 katsottiin liittyvän johonkin arvioinnin perusperiaatteeseen. Jotkin ilmaisuista liittyivät useampaankin periaatteeseen. Pääasiassa kuitenkin ilmaisuja pystyttiin rajaamaan siten, että niistä erottui yksittäiset periaatteet.

5.2.2 Perusperiaatteiden ulkopuolella esiintyneet teemat

Arvioinnin perusperiaatteista johdettujen teemojen lisäksi aineistosta nousi esiin neljä erillistä teemaa, jotka eivät kuvautuneet suoraan mihinkään yllä kuvatun teeman alle. (Kuva 5.) Kuitenkin ne kuvasivat opettajien käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta ja siihen liittyvistä teemoista, joten ne päätettiin ottaa huomioon tässä tutkielmassa. Teemat, jotka eivät lukeutuneet mihinkään aiemmin asetettujen teemojen alle olivat vaikeaselkoisuus (38), kuormittavuus (35), opettajien inhimillisyys (28) ja arvioinnin merkitys oppilaalle (25). Vaikeaselkoisuus teeman alle luokiteltiin aineistosta ne ilmaukset, joissa arvioinnin todettiin ohjeistuksien ja säädösten olevan epäselviä tai epätarkkoja sekä tulkinnanvaraisia. Kuormittavuuteen liittyvän teemaan kytkettiin ilmaukset, joissa nostettiin esiin arvioinnin työmääriä opettajan työssä. Opettajien inhimillisyyttä kuvaavaan teemaan luettiin kuuluvaksi puolestaan ne ilmaukset, joiden mukaan arvioinnin yhdenvertaisuuteen vaikuttaa se, että arviointia tekevät ihmiset. Lisäksi ilmaisuista 25 korosti arvioinnin merkittävyyttä oppilaan kasvun, itsetunnon ja kehityksen kannalta.



Kuva 5. Arvioinnin yhdenvertaisuutta koskevia arvioinnin perusperiaatteiden ulkopuolelle jääviä huomioita, jotka nousivat esiin aineistosta. Kuvassa esitetty aineistosta noussut teema sekä teeman alle sopivien kommenttien lukumäärä.

Analyysin osalta merkittäväksi tässä tutkielmassa nousi esiin aineiston luokittelu teemoihin, jotka nostettiin esiin arvioinnille asetetuista uusista perusperiaatteista. Aineistosta nousi niiden lisäksi neljä erillistä teemaa, jotka nostetaan esiin osana opettajien kuvausta arvioinnista ja sen

yhdenvertaisuudesta. Analyysiosuudessa kuvattiin aineiston luokittelua ja tulososiossa esitellään ilmaisujen sävyissä ilmenneitä eroja tarkemmin, nostamalla esiin esimerkkejä aineistosta.

5.3 Eettiset näkökohdat

Tieteellisessä tutkimuksessa on otettava huomioon eettisesti kestävät ratkaisut tutkimuksen toteutuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan asianmukaisten tieteellisten käytänteiden, kuten tiedeyhteisön asettamien ehtojen, tiedonhankintaa koskevien menetelmien ja tieteellisen avoimuuden noudattamista. Lisäksi tutkimuksessa tulee huomioida muut tutkimuksien tekijät asianmukaisesti sekä kunnioittaa tutkimukseen osallistuneiden oikeuksia ja kantaa tutkijana vastuuta aineiston oikeanlaisesta käytöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset ovat osana läpi tutkimuksen aina aiheen valinnasta tulosten julkaisuun ja aineistojen arkistointiin. Tutkija esittää tutkittavien käsityksiä objektiivisesti siitä huolimatta, etteivät näkemykset välttämättä ole yksimielisiä tutkijan oman ajatusmaailman kanssa. (Vuori, 2021b)

Tässä tutkielmassa aineisto määritteli eettisiä näkökohtia, jotka tuli ottaa huomioon. Aineisto on saatu Opetushallitukselta oman yliopiston kautta ja luvat sen käyttöön ovat tulleet yliopiston kautta. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat vapaaehtoisia. Tähän tutkielmaan käytettyä aineistoa oli esiluokiteltu ja siitä ei pystytty tunnistamaan yksittäisiä vastaajia tai pystytty päättelemään sitä, oliko jokainen kommentti erikseen eri opettajan, vai oliko kommentteja mahdollisesti samoilta opettajilta useampia. Käytetty aineisto oli anonyymi, eikä siihen liittynyt opettajia koskevia taustatietoja, joten opettajia ei voida kommenttien perusteella tunnistaa. Aineiston analyysiä ja tuloksia varten kommentit on koodattu numerokoodein, että ne pystyttiin erottamaan toisistaan. Anonymiteetillä kunnioitetaan vastaajien tietosuoja ja vapaaehtoisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Heidän antamia suoraan lainattuja ilmaisuja on käytetty ainoastaan kuvaamaan ja perustelemaan aineistossa ilmenneitä tuloksia. Anonyymiys on säilytetty koko tutkielman ajan. Aineistoa säilytetään luottamuksellisesti asianmukaisella tavalla, kunnes tutkielman kannalta olennaiset huomiot on tehty ja toteutettua loppuun asti. Tämän jälkeen saatu aineisto sekä siihen suoraan verrattavat dokumentit hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla.

Aineiston muodostaman eettisen näkökulman lisäksi on tarkoituksenmukaista, että tutkielmassa on pyritty esittämään aineiston analyysin vaiheet sekä tulokset johdonmukaisella ja ymmärrettävällä tavalla. Tutkielmassa käytettyä aineistoa on käsitelty mahdollisimman objektiivisesti ja aineistosta on nostettu esiin todenmukaisia huomioita siitä, millaisia teemoja opettajat

tuovat esiin arvioinnin yhdenvertaisuuteen liittyen. Tarkastelun kohteena on ollut nimenomaan ne asiat, joita on ollut tavoitteena tutkia ja lisäksi on pyritty kuvaamaan sitä, miten aineistoa on tarkasteltu sekä tulkittu.

Eettiseen näkökulmaan liittyy myös tutkijan oma tietoisuus tutkittavan aiheen olemuksesta ja luonteesta tutkimuksen kentällä. Tutkielmassa kunnioitetaan aiempia tutkimuksia ja otetaan ne huomioon osana tutkielman tuloksien sekä teorioiden tarkastelua. Tutkielmassa on viitattu asianmukaisesti aikaisempiin tutkimuksiin sekä tietolähteisiin ja viittauksiin liittyvät lähteet löytyvät tutkielman lopusta.

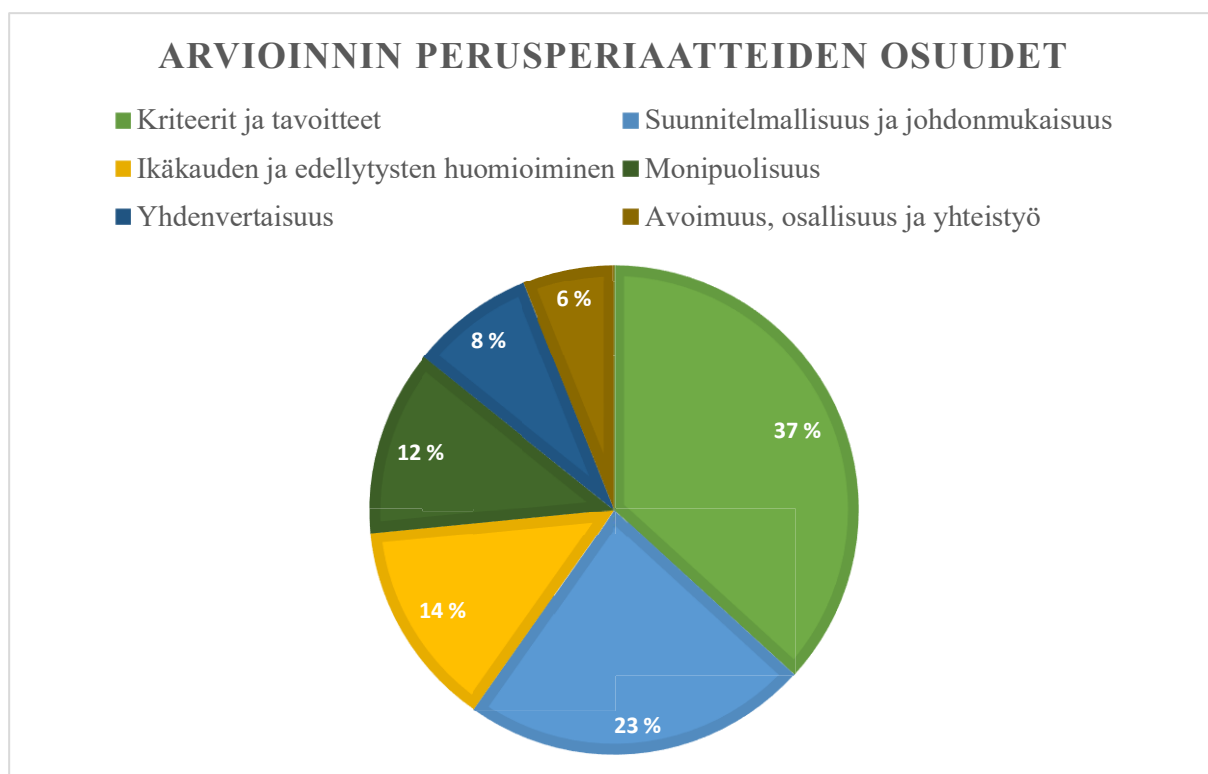
6 Tulokset

Tämän tutkielman aineisto koostui Opetushallituksen järjestämästä verkkoavoriihen osasta, jossa opettajat kommentoivat arvioinnin yhdenvertaisuutta ja sitä, millaisilla asioilla on vaikutusta arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta. Vastaukset olivat tässä tutkielmassa esiluokiteltuja ja kommenttien määrä laskettiin niiden perusteella. Kommentteja oli tähän tutkielmaan käytetyssä aineistossa yhteensä 989. Kun aineistosta jätettiin pois merkityksettömät tai tyhjät kommentit pois, oli käsiteltäviä kommentteja yhteensä 952. Aineiston analyysi tehtiin laadullisin menetelmin ja se on kuvattu edellisessä luvussa.

Tässä luvussa kuvataan tutkielman kannalta keskeisimpiä tuloksia, jotka ilmenevät aineistossa. Tuloksissa käsitellään ensin yleisesti arvioinnin peruseriaatteisiin liittyviä teemoja, jotka nousivat esiin aineistosta. Tämän jälkeen tarkastellaan tarkemmin kutakin periaatetta ja aineiston suhdetta niihin. Lopuksi tarkastellaan aineistosta nousseita muita teemoja ja nostetaan esiin teemoja, jotka kuvaavat opettajien käsityksiä arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Tuloksissa otetaan esiin aineistosta poimittuja ilmauksia kuvaamaan aineiston tulkintaa sekä ilmausten vaihtelua aineistossa. Ilmaisut eroteltu ja numeroitu kommenttien lukumäärän K1- K989 mukaisesti.

6.1 Arvioinnin peruseriaatteet aineistossa

Opetushallitus on asettanut arvioinnille uudessa arviointiluvussa yleiset kaikkia koskevat arvioinnin peruseriaatteet, joita on kuusi. Periaatteiden tarkemmat kuvaukset löytyvät tämän tutkielman luvusta 3. Alla olevassa kuvassa esitetään peruseriaatteiden suhteelliset osuudet aineistossa niiden kommenttien osana, jotka viittasivat arvioinnin peruseriaatteisiin.



Kuva 6. Arvioinnin perusperiaatteisiin nojautuneiden ilmaisujen osuudet aineistossa (f=1100)

Valtaosassa opettajien kommentteja oli ilmauksia arviointiin liittyvistä kriteereistä ja tavoitteista. Suhteellinen osuus oli 37 %. Kriteereitä ja tavoitteita koskevissa ilmauksissa korostui kaikille yhteisten ohjeiden ja kriteerien asettaminen eri tasoilla.

”Kaikilla vuosiluokilla tulisi olla yhdenmukaiset arviointikriteerit kaikissa oppiaineissa. Kuinka muuten arviointi voisi olla yhdenmukaista, jos kriteeristöä ei ole?” (K127)

Toiseksi eniten ilmaisuja tuli arvioinnin suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen liittyen, joiden suhteellinen osuus aineistosta oli 23 %. Suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen liittyvissä kommentteissa tuotiin esiin käytännöllisiä toimia arvioinnin yhdenvertaistamiseksi, jotka liittyivät opettajien osaamiseen, koulutukseen ja valtakunnallisiin yhteisiin arviointimateriaaleihin.

”--Lisäksi opettajat tarvitsisivat lisää koulutusta arviointiin.” (K192)

Muut aineistossa esiin nousseet perusperiaatteet jakautuivat tasaisemmin. Aineistossa 14 % ilmauksista koski ikäkauden ja edellytysten huomioimista ja 12 % arvioinnin monipuolisuutta. Kommenteissa, jotka liittyivät ikäkauden ja edellytysten huomioimiseen arvioinnissa nostettiin esiin vahvasti yksilön huomioimista osana arviointia.

”Yhdenvertaisuus ei ole tavoiteltava asia, mikäli sillä tarkoitetaan arvioimista samoilla kriteereillä erilaisia persoonia. Jokaista persoonan tulee saada kehittyä omien vahvuuksiensa määrittämään suuntaan yksilönä. Pedagogiikalla ei tule rajoittaa, vaan sillä on luotava jokaiselle yhdenvertaisesti yksilölliset oppimisenpolut.” (K58)

Arvioinnin monipuolisuuden viittaavissa kommenteissa korostui se, että oppilaalle tulee tarjota erilaisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan.

”Jokaiselle pitää tarjota mahdollisuus osoittaa osaamistaan itselle parhaiten sopivalla tavalla.” (K164)

Yhdenvertaisuuden periaatteeseen liitettyjen kommenttien osuus oli aineistosta 8 % ja avoimuuden, osallisuuden ja yhteistyön periaatteeseen liitettyjen kommenttien osuus oli puolestaan 6 %. Yhdenvertaisuuden periaatteeseen liittyvät kommentit koskivat laajasti yleiseen yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon sekä koulujen erilaisiin resursseihin.

”Koulutuksen yhdenvertaiset resurssit takaavat myös laadukkaan arvioinnin. Laaja, yleissivistävä oppiainetarjonta. Pätevät opettajat, tarvittava materiaali, tuntikehys ja terveet koulurakennukset. Resurssit tukevat opetukseen ja rauhaan oppilaan kehittyä omaan tahtiin. Em. edellytykset mahdollistavat opiskeluun kannustavan tasapuolisen arvioinnin, jonka koulutettu opettaja osaa antaa.” (K984)

Osallisuuden ja yhteistyön perusperiaatteeseen liitettyt ilmaukset kuvasivat sitä, kuinka niin oppilaan, opettajan kuin huoltajan tulee olla tietoisia arvioinnille asetetuista tavoitteista sekä kriteereistä.

”Arviointikriteeristön pitäisi olla ymmärrettävä ei vain opettajille vaan myös huoltajille ja ennen kaikkea oppilaille itselleen.” (K101)

Pääasiassa kaikki kommentit sisälsivät ilmauksia, jotka pystyttiin liittämään kiinteästi arvioinnille asetettuihin periaatteisiin. Osa ilmauksista pystyttiin liittämään useampaankin kuin yhden periaatteeseen. Kommenteista löytyi myös ilmauksia, jotka jäivät perusperiaatteiden ulkopuolelle eivätkä sopineet suoraan mihinkään ennalta asetettuun luokkaan.

6.2 Opettajien käsityksiä

6.2.1 arvioinnin yhdenvertaisuudesta

Opettajat kommentoivat yhdenvertaisuutta laajasti verkkoavoriihessä ja yhdenvertaisuutta kuvaavat kommentit voitiin useimmiten liittää myös muihin arvioinnin peruseräpäätteisiin, sillä verkkoavoriihen teemana oli arvioinnin yhdenvertaisuus. Suoraan yhdenvertaisuuden periaatteeseen liittyen opettajat nostivat esiin vertailukelpoisuuden oppilaiden välillä. Opettajat toivoivat, että oppilaiden arviointi tapahtuisi samalla tavalla ja tuloksien tulisi olla verrattavissa toisiinsa arvioinnin tekijästä ja koulusta riippumatta.

”-- Yhdenvertaisuus ei käsittääkseni tarkoita sitä, että jokaisen oppilaan arviointi suoritetaan oppilaan omista lähtökohdista käsin, vaan oppilaiden suorituksia täytyy voida verrata toisiinsa. muu ei voi olla yhdenvertaista.” (K377)

Opettajat kokivat arviointiin ja arviointiin liittyvän yhdenvertaisuuden ja siitä keskustelun kah-tiajakoisena. Erilaiset prioriteetit tulivat esiin kommentaissa, joissa arvioinnin yhdenvertai-suutta ja sen merkitystä korostettiin.

”Arvioinnin yhdenvertaisuus on tärkeä asia. Varsinkin päättöarvioinnin tulisi olla yhteneväistä eri koulujen välillä. Nykyisin oikeudenmukaisuus ei toteudu. --” (K599)

Osassa yhdenvertaisuuteen liitettyissä kommentaissa puolestaan arvioinnin yhdenvertaisuutta ei pidetty ensimmäisenä prioriteettina. Sen sijaan kommentaissa nostettiin esiin sitä, että yhden-vertaisuutta tulisi parantaa keskittymällä luomaan turvallinen oppimisympäristö oppilaille tai tarkastella oppilaan osaamista yksilöllisistä näkökulmista käsin.

”-- Suurimmat koulun arjessa näkyvät ongelmat tahtovat kuitenkin olla aivan muualla kuin yh-denmukaisessa arvioinnissa. Jospa pohdittaisiin ennen arviointeja vaikkapa, miten lapset saa-daan kiinni turvalliseen arkeen.” (K592)

Opettajat liittivät yhdenvertaisuuteen kommentaissa vahvasti samanlaiset lähtökohdat sekä re-surssit, joiden tulisi olla jokaisen oppilaan saatavilla. Esiin tuotiin eroavaisuuksia niin oppima-teriaaleissa, kuin oppimisympäristöissä. Erot nähtiin kommentaissa yhdenvertaisuutta estävinä tekijöinä.

”Kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus yhdenvertaisuuteen myös oppimateriaalin ja tvt-lait-teiston kautta. Vanhat, käytetyt kirjat ja muutama älylaite vs. uudet (ops:n vaatimusten mukaiset)

*oppikirjat ja mahdollisuus jatkuvaan laitteiden käyttöön --> oppilaat ovat näin ollen lähtökoh-
taisesti jo hieman eriarvoisessa asemassa.” (K650)*

Yhdenvertaisuutta kuvaavat ilmaukset käsittelivät useimmiten yleisesti arvioinnin yhdenvertai-
suuden toteutumista. Osassa kommentteista ne linkittyivät kuitenkin kiinteäksi osaksi muita pe-
riaatteita, jotka nähtiin yhdenvertaisuutta lisäävinä tekijöinä.

6.2.2 arvioinnin avoimuudesta, yhteistyöstä ja osallisuudesta

Arvioinnin avoimuus, yhteistyö sekä osallisuus periaatteena kytkettiin kiinteästi siihen, että ar-
vioinnin perustelujen tulee olla kaikille selviä. Opettajan yhteistyö ja kommunikaation katsot-
tiin puolestaan liittyvän perusperiaatteiden valossa suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuu-
den periaatteeseen. Kommenteissa nostettiin avoimuuden, yhteistyön ja osallisuuden merki-
tystä arvioinnissa nimenomaan kaikkien osapuolten välillä.

*”Arviointikriteerit on oltava tiedossa sekä oppilailla, huoltajilla että opettajilla.”
(K 488)*

Opettajat toivat esiin tarpeita lisätä sekä oppilaiden sekä huoltajien tietoisuutta arvioinnin kri-
teereistä sekä osaamiselle asetetuista tavoitteista. Erityisen tärkeänä opettajat pitivät nimen-
omaan sitä, että arvioinnin perusteet, menetelmät sekä ajankohdat olisivat oppilaille selvillä
ennen arviointia. Opettajat korostivat lisäksi sitä, että oppilaan tulee ymmärtää, millainen
merkitys arvioinnilla on ja toisaalta millaiset asiat vaikuttavat arviointiin.

*”--Arvioinnin tulisi olla mahdollisimman läpinäkyvää ja ennakoitavaa, jotta oppilas tietää, miten
häntä tullaan arvioimaan ja mihin tehty arviointi perustuu.” (K 90)*

Opettajien kommenteissa oli ilmauksia, joissa ajateltiin, että arvioinnin yhdenvertaisuuden li-
säämiseksi sen tulisi olla kaikille läpinäkyvää. Avoimen keskustelun lisäämiseksi ehdotettiin
selkeää ja helposti ymmärrettävää ohjeistusta arvioinnille.

*”Arvioinnin yhdenvertaisuus toteutuisi mielestäni parhaiten tekemällä arviointi läpinäkyväksi.
Tämä ei tarkoita erilaisten arviointikohteiden ja -muotojen epätarkoituksenmukaista lisäämistä
ja arviointimäärän paisuttelua, vaan selkeää, napakkaa ja ytimekästä arviointia mieluummin nu-
meroiden tai yksiselitteisten arviointilauseiden muodossa.” (K377)*

Keskeisempänä opettajat toivoivat avoimuuden, yhteistyön ja osallisuuden osalta arvioinnissa
nimenomaan selkeämpiä ohjeita, joiden mukaan arviointia toteutetaan. Ohjeistuksien tulisi

olla kaikille helposti ymmärrettäviä siten, että niin opettaja, oppilaat kuin huoltajat olisivat kaikki selvillä siitä, mitä, milloin, miten ja miksi arvioidaan.

6.2.3 arvioinnin suunnitelmallisuudesta ja johdonmukaisuudesta

Suunnitelmallisuuden ja johdonmukaisuuden periaatteeseen liitettiin tässä tutkielmassa opettajien kommentit, jotka koskivat opettajien välistä kommunikaatiota ja yhteistyötä, arvioinnin yhteisiä materiaalipankkeja sekä opettajien koulutusta. Opettajien välinen yhteistyö on mainittu arvioinnin peruseriaatteissa erillisenä periaatteena ja siihen voidaan katsoa kuuluvaksi opettajien välinen arviointia koskeva yhteistyö. Tässä tutkielmassa nähtiin opettajien välisen yhteistyön olevat perustana arvioinnin suunnitelmallisuudelle ja johdonmukaisuudelle. Opettajien välinen yhteistyö on mainittu myös arviointiluvun peruseriaatteessa tässä kohtaa.

Opettajat kommentoivat aineistossa yhteistyön olevan merkittävää yhdenvertaisuuden toteuttamisen kannalta arvioinnissa. Kommenttien perusteella opettajat kokivat, että riittävän avoin keskustelu opettajien kesken lisää arvioinnin yhdenvertaisuutta.

”Kollegojen on käytävä keskustelua kriteerien sisällöstä ja hakea yhteistä ymmärrystä arvioinnin kohteesta ja painotuksesta.” (K 492)

Opettajat toivat esiin arvioinnin haasteellisuutta yksin. Opettajien mukaan arviointi voisi olla yhdessä tehtynä objektiivisempaa sekä laajemmin toteutettua. Kommunikaatio muiden opettajien kanssa koulun sisällä tai samaa oppiainetta opettavien kanssa nähtiin ilmaisuissa tärkeässä asemassa.

”Arvioinnin pitäisi myös olla useamman opettajan yhdessä tekemää. Tämä vaatisi samanaikaisopettajuuden suurempaa jalkautumista. On hurjaa, jos yksi ja sama opettaja opettaa oppilaita kuusi vuotta ja ihmisiähän me opettajatkin olemme, joku taito voi meiltäkin jäädä huomaamatta. Mutta jos useampi olis paikalla, olisi se objektiivisempaa ja laajempaa.” (K 341)

Yhteistyön lisäksi suunnitelmallisuuteen ja johdonmukaisuuteen liittyen opettajat toivat kommenteissa esiin tarpeen opettajien osaamisen lisäämiselle. Opettajat toivoivat kommenteissa lisää arviointiin liittyvää koulutusta niin koskien opettajakoulutusta kuin lisäkoulutusta.

”Opettajien tulisi saada opintojensa aikana koulutusta arvioinnista ja siitä pitäisi saada myös täydennyskoulutusta. Arviointi on aihe, joka nousee opettajien keskusteluissa usein esiin, vaikka ei olisikaan koulutuspäivän teemana. Kaikki opettajille tarjottava täydennyskoulutus ja yhteistyön tukeminen toistensa kanssa lisää arvioinnin yhdenvertaisuutta koulusta toiseen.” (K 102)

Johdonmukaisuuden ja suunnitelmallisuuden osalta opettajat toivoivat myös konkreettisia tehtävä- ja koepankkeja arvioinnin tueksi. Osa opettajista toivoi opettajille avoimia tehtäväpankkeja tai koepankkeja, jotka ovat tarkoitettu opettajan arvioinnin tueksi. Samalla arviointikriteerit olisivat asetettu kaikille samoiksi. Osa opettajista puolestaan peräänkuulutti kaikille samoja valtakunnallisia kokeita, joiden perusteella arviointia toteutettaisiin. Osa opettajista ehdotti valtakunnallisten kokeiden pitämistä säännöllisin väliajoin.

”Eri oppiaineisiin voitaisiin koota tehtäväpankkeja eri aiheista eri osaamistasoille. Opettaja voisi käyttää näitä tehtäviä apuna skaalatakseen omaa arviointiaan valtakunnallisesti yhdenvertaiselle tasolle.” (K 145)

Opettajat pohtivat kommenteissa kokeiden ja testaamisen haasteellisuus. Kokeet nähtiin pääasiassa opettajien kommenttien perusteella arviointia yhdenvertaistavana tekijänä. Osa opettajista kommentoi kokeiden vaikuttavan opettamiseen ja arviointiin siten, että lisääntyneiden kokeiden myötä opetuksessa kenties keskityttäisiin niissä menestymiseen.

”Arviointi on aina subjektiivista, täydellinen vertailukelpoisuus saavutettaisiin vain jatkuvilla valtakunnallisilla testeillä, mikä taas johtaa siihen, että perusopetuksessa olisi kova kiusaus keskittyä vain testeissä menestymiseen, mikä sotii syvällisen oppimisen ajatusta vastaan ja yksipuolistaa opiskelua. -- ” (K266)

Vastauksissa opettajat toivoivat arvioinnin johdonmukaisuuden ja suunnitelmallisuuden lisäämiseksi konkreettisia toimia, joiden avulla arviointia voidaan toteuttaa yhdenvertaisemmin. Opettajien osaamisen lisääminen, kommunikaatio ja yhteistyö sekä yhteiset arviointiin käytettävät materiaalit nousivat esiin vahvasti opettajien vastauksissa.

6.2.4 arvioinnin monipuolisuudesta

Arviointia tulee toteuttaa opetussuunnitelman mukaan monipuolisesti kouluissa. Opettajat pitivät arvioinnin kannalta tärkeänä sitä, että arvioinnissa käytettävät menetelmät ovat monipuolisia. Opettajat toivat esiin erilaisia vaihtoehtoisia menetelmiä arviointiin niin formatiivisen, kuin summatiivisen arvioinnin toteuttamiseen.

”Arvioinnissa on käytettävä monipuolisia menetelmiä: oppilaan tekemää itse- ja vertaisarviointia, kokeita, tunneilla tapahtuvaa jatkuvaa arviointia ym.” (K 182)

Arvioinnin monipuolisuuden osalta kommenteissa painottui erityisen paljon näkökulma, jonka mukaan oppilaille tulisi tarjota useampia erilaisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan.

Opettajien mukaan, jokaiselle oppilaalle tulisi tarjota erilaisia tilanteita, joissa oppilaan on mahdollista näyttää taitonsa siinä asiassa, mikä sillä hetkellä on arvioinnin kohteena. Kommenteista kävi ilmi, että opettajat ovat hyvin tietoisia ja yhtä mieltä siitä, etteivät samat arvioinnin keinot sovi kaikille.

”--Arvioinnin tulisi olla monipuolista, myös päättöarvioinnin. Näin jokainen oppilas saa mahdollisimman hyvän tilaisuuden osoittaa osaamistaan itselleen ominaisella tavalla.” (K688)

Monipuolisten arviointimenetelmien käyttämisen ohella opettajat kommentoivat, että arvioinnin tulee perustua näyttöihin. Näytöt osoittavat oppilaan osaamista. Kuitenkin opettajat muistuttivat, että *”joskus voi arvioida muunkin kuin koenäyttöjen pohjalta. Arvioidaan ryhmätöitä, oppimistehtäviä tms. Tai keskitytään esimerkiksi jollakin kurssilla enemmän antamaan kirjallista ja suullista palautetta numeroiden sijaan.” (K337)* Monien eri näyttömahdollisuuksien rinnalle opettajat ehdottivat lisäksi sitä, että oppilaille voitaisiin antaa mahdollisuus osoittaa osaamistaan erilaisia lisänäyttöjä hyödyntämällä.

6.2.5 arvioinnin tavoitteista ja kriteereistä

Opettajien kommenteissa nousi ohjeiden, asetettujen kriteerien ja normien merkitys esiin vahvasti. Valtaosa opettajien kommenteista sisälsi ilmauksen arvioinnille asetetuista kriteereistä sekä nosti esiin niiden merkitystä arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta. Kriteereihin ja tavoitteisiin viittaavia ilmaisuja oli yhteensä 37 % arvioinnin perusperiaatteita koskevista kommenteista aineistossa. Opettajien mukaan arvioinnin kriteereiden sekä tavoitteiden tulisivat olla yhtenäiset ja samat kaikille. Opettajat toivoivat kaikille samanlaisia lähtökohtia siihen, millaisilla perusteilla arviointia toteutetaan. Laajimmillaan toivottiin koko valtakunnan tasolla yhteneviä selkeitä arvioinnin kriteerejä ja ohjeistuksia. Kommenteissa nostettiin kuitenkin esiin sitä, että yhteiset kriteerit arvioinnissa tulisivat olla vähintään kunta- tai maakuntatasolla.

”Voisiko yksi ratkaisu yhdenvertaisuuteen olla se, että oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt vuosiluokkaistetaan jo perusteissa? Tällöin arvioinnin kriteereitä voitaisiin myös linjata yhteisemmin. Nyt on liian paljon keskeistä opetuksen ainesta paikallisesti päätettävissä, jolloin kirjo ja varsinkin arvioinnin kirjo näin pieneen maahan melkoinen. ” (K 367)

Arvioinnin kriteerien ja tavoitteiden yhteneväsyyden lisäksi opettajat peräänkuuluttivat kommenteissa niiden selkeyttä. Opettajat toivoivat kommenteissa yksiselitteisiä ohjeita arviointiin ilman tulkinnanvaraa.

”Yhteisiä, koko maan arvostelukriteereitä pitää tarkentaa niin, että ne ovat helposti tulkittavissa kaikkialla.” (K 429)

Yhteisten kriteerien lisäksi opettajat kommentoivat arvioinnin yhdenvertaisuuden kannalta arvosanoihin liittyviä kriteerejä. Opettajat toivoivat kommenteissa, että useammalle arvosanalle määriteltäisiin tarkemmat kriteerit sekä vähimmäisosaamisen kuvaukset. Tarkempien kuvausten määrittelyä perusteltiin sillä, että aikaisemmat hyvän arvosanan (8) kriteerit olivat opettajien kommenttien valossa riittämättömiä. Erityisesti opettajat toivoivat kuvauksia heikommille arvosanoille ja vähimmäisosaamiselle.

”Opettajat tarvitsevat tarkempia kriteerejä arvosanoille. Arvosanan 8 kriteereistä on aika vaikea miettiä, millä saa arvosanan 5. Ehdotan arvosanan 5 kriteereiden tekoa.” (K 229)

Opettajien kommenteissa sivuttiin kriteerien lisäksi myös osaamiselle asetettuja tavoitteita. Kuitenkin joissakin tapauksissa tavoitteiden ja kriteereiden merkitykset nähtiin yhtenevinä ja sekoitettiin yhdeksi. Keskeisimpänä opettajat toivat ilmi tavoitteisiin liittyen kommenteissa sen, että arviointia tulee toteuttaa siten, että se perustuu aina opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Niistä puolestaan johdetaan arvioinnille asetetut kriteerit.

”Arvioinnin on aina perustuttava tavoitteisiin, joiden saavuttamista arvioidaan. --” (K 533)

Keskeisimpänä ilmaisuissa näkyi se, että opettajat toivoivat selkeämpiä tavoite- ja kriteerikuvauksia, jotka koskisivat kaikkia. Osa myös nosti esiin yhteisten sääntöjen määrittelyn lisäksi niiden noudattamisen. Osa kyselyyn vastanneista opettajista koki, etteivät määritelmät arvioinnin kriteereille ole ainoastaan tärkeitä, vaan opettajien arviointityötä ja annettujen kriteerien noudattamista tulisi valvoa tarkemmin.

”Rehtorien pitää huolehtia, että jokainen opettaja koulussa noudattaa kansallisia kriteereitä ja normeja.” (K 5)

Kokonaisuudessaan opettajat toivoivat kommenttien perusteella enemmän tarkempia kuvauksia osaamisen arvioimiseen. Opettajat toivoivat aineiston perusteella, että arvioinnin kriteerit olisivat laajemmin yhteisesti määriteltyjä ja että niiden noudattamista seurattaisiin aiempaa tarkemmin.

6.2.6 ikäkauden ja edellytysten huomioimisesta arvioinnissa

Ikäkauden ja edellytysten huomioiminen osana oppimisen arviointia on yksi arvioinnille asetetuista peruseriaateista, joka pyrkii ottamaan huomioon erilaiset oppijat. Yksilöllisen arvioinnin toteuttaminen voidaan nähdä osana kyseistä periaatetta. Ikäkauden ja edellytysten periaatteen mukaisesti opettajien mukaan *”erilaiset oppijat tulee huomioida arvioinnissa. --”* (K 19)

Opettajien mukaan arvioinnissa tulee ottaa huomioon *”oppilaiden erilainen oppimismisnopeus, oppimisvaikeudet ja yksilölliset vahvuudet huomioidaan laatiessa yhdenmukaisia arviointirakenteita.”* (K 975) Heidän mukaansa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei tulisi arvioida samojen periaatteiden mukaisesti kuin yleisopetuksessa oleva oppilaita. Opettajat näkivät tukea tarvitsevien oppilaiden arvioimisen haasteellisenä.

”Erityisoppilaat eivät voi käyttää yleisopetuksen todistuksia, eikä muutenkaan samoja arviointiperiaatteita.” (K 862)

Arvioinnin yhdenvertaisuuden lisäämiseksi opettajat esittivät kommentoissa eriyttämistä sekä arvioinnin, että opetuksen osalta. Eriyttämiselle opettajat esittivät erilaisia mahdollisuuksia näyttää osaamistaan esimerkiksi suullisesti tai antamalla lisäaikaa näytön suorittamiseen.

”Arviointi pidetään yhtenevänä, mutta opetusta eriytetään. Kokeissa eriytetään esim. antamalla lisäaikaa tai lukemalla tehtävät ääneen tai mahdollistamalla suulliset vastaukset täydentävänä osana koetta.” (K 215)

Monet opettajista toivat ilmi arvioinnin osalta sen, että arvioinnin tulee kohdistua vain ja ainoastaan arvioitavaan asiaan. Näin ollen yksilön muut seikat, kuten tausta tai kielenhallinta eivät saa vaikuttaa arviointiin. Vieraskielisten oppilaiden huomioiminen tuli usein esille aineistossa ja opettajien mukaan *”-- vieraskielisille pitäisi olla mahdollisuus näyttää osaamisensa joissain aineissa myös omalla kielellään, jos heille on vaikeata sanoa asiaa suomeksi.”* (K 594) Osa opettajista kuitenkin kritisoi yhdenvertaista ja yksilöllistä arviointia vastakkaisina ja nähden, että *”-- yksilöllisyys ja yhdenvertaisuus arvioinnissa ovat osittain toistensa vastakohtia, eivätkä voi toteutua samaan aikaan.”* (K 163)

Kokonaisuutena opettajien käsityksien mukaan ikäkauden ja edellytysten tai yksilöllisten piirteiden huomioiminen oli tärkeää. Kuitenkin arvioinnin toteuttamisessa nähtiin haasteita.

”-- Olisi mielenkiintoista tietää, miten ylipäänsä voi yhdenvertainen arviointi olla tavoitteena, kun arvioinnissa pitää ajatella tasa-arvoisuutta, yksilöllisyyttä, toiselle asteelle hakeutumista, oikeudenmukaisuutta, vertailukelpoisuutta, arviointikriteerejä, ottaa huomioon, jos oppilaan äidinkieli ei olekaan suomi jne...Miten opettajat osaavat ajatella nämä asiat yhdenvertaisesti.” (K 126)

Opettajien kommenttien perusteella kuitenkin kävi ilmi yksilöllisyyden huomioiminen ja toisaalta yhdenvertaisuuteen pyrkiminen arvioinnissa on haasteellista toteuttaa. Heidän mukaansa on vaikeaa asettaa tasapainoon yksilön huomioiminen sekä yhdenvertaisuuteen pyrkiminen.

6.3 Muita opettajien huomioita arvioinnista peruseriaatteiden ulkopuolelta

Arvioinnin peruseriaatteista valta osa vastasi opettajien kommentteihin arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Aineistosta nousi esiin kuitenkin peruseriaatteiden ulkopuolelta huomioita, jotka kytkeytyivät opettajien käsitykseen arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Peruseriaatteet ja niiden ulkopuolelta tehdyt huomiot liittyvät osittain toinen toisiinsa ja täydentävät kokonaiskuvaa arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Kuitenkin tutkielmaan tavoitteena oli osaltaan tarkastella sitä, miten opettajien kommentit ja arvioinnille asetetut peruseriaatteet vastaavat toisiaan, siksi niiden ulkopuolelta löydettyjen huomioiden esittäminen tehdään tässä tutkielmassa erikseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman peruseriaatteiden ulkopuolelle jääviä huomioita nousi aineistossa neljä. Näitä olivat 1) arviointiin liittyvä vaikeaselkisuus, 2) arvioinnin kuormittavuus, 3) opettajien inhimillisyys arvioinnin toteuttajina ja 4) arvioinnin merkitys oppilaalle.

Aineiston perusteella opettajat kommentoivat usein arviointia epäselväksi ja hankalaksi tulkita. Vaikeaselkaisuus liitettiin useimmiten ohjeiden ja kriteereiden vaikeasti tulkittavuuteen. Vaikka kriteerit ja niiden yhteneväisyys on mainittu peruseriaateissa, on opettajien kommentit vaikeaselkaisuudesta ja tulkinnanvaraisuudesta merkittäviä aineistossa.

”Arviointikriteerit ovat tällä hetkellä niin epämääräiset, että oppilaiden arvioinnissa on valtavaa eroa opettajasta ja koulusta riippuen. Tämä on esteenä yhdenvertaisuudelle.” (K 623)

Arvioinnin vaikeaselkaisuuden lisäksi opettajat kokivat arvioinnin kuormittavana ja raskaana osana työtä. Useimmissa kommenteissa kuormittavuutta lisäävänä tekijänä mainittiin ohjeiden epäselvyys sekä suuret oppilasryhmät, jotka liittyvät resursseihin. Osassa ilmaisuista mainittiin, että arvioinnin toteuttaminen yksilöllisesti vie paljon aikaa opettajilta. Lisäksi opettajat mainitsivat, että liian monipuoliset arvioinnin tavat kuormittavat opettajia.

”Ei lisätöitä opettajille, uupumus uhkaa.” (K379)

Opettajat toivat ilmi kommentoimissaan arviointia ja sen yhdenvertaisuutta useasti opettajien inhimillisyyden arvioinnin toteuttajina. Opettajista osan mukaan *”--mikään mahti maailmassa ei poista sitä, että arviointi on aina subjektiivinen loppupeleissä.” (K 147)* Opettajista osa koki, että opettajat tekevät aina erilaisia tulkintoja kriteereistä ja toteuttavat arviointia omista lähtökohdista. Osa koki yhdenvertaisuuden olevan tästä näkökulmasta arvioinnissa olevan mahdollonta, joskin opettajat totesivat yhteisten kriteereiden antavan yhdenmukaisempaa suuntaa arvioinnin pohjaksi.

*” Lienee mahdotonta päästä tilanteeseen, jossa eri opettajat arvioivat oppilaita täsmälleen samalla tavalla, tilannetta kuitenkin helpottaisi suuntaa antavat valtakunnalliset arviointikriteerit-
-.” (K 897)*

Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät arviointia ja sen kehittämistä tärkeänä osana itsetunnon ja minän kehittymistä. Osa opettajista haastoi arvioinnin tarkoituksen ja ehdotti vastauksissaan, että arvioinnille pitäisi antaa vähemmän painoarvoa ja keskittyä enemmän innostamaan oppilaita opiskeluun. Osa opettajista puolestaan kertoi, että arvioinnilla on suuri merkitys itsetunnon tukemisessa ja sen pitäisi olla kannustavaa etenkin peruskoulun ensimmäisillä luokilla.

”Alaluokilla työskentelevänä pidän tärkeimpänä tavoitteena oppilailleni sitä, että rakennan heille itsetuntoa, jolloin he uskovat voivansa oppia, menestyä ja osata. Arviointi ja sen kertominen kotiin on tärkeä osa tätä tavoitetta.” (K 64)

Opettajien kommentit liittyivät monilta osin arvioinnille asetettuihin perusperiaatteisiin, mutta he toivat ilmi perusperiaatteiden ulkopuolisiakin teemoja arvioinnin yhdenvertaisuudesta. Vaikka opettajien kommentit ja ilmaukset liittyivät monilta osin toinen toisiinsa ja siten myös useimpiin perusperiaatteisiin, nousi edellä mainitut ilmaisut kuitenkin aineistossa esiin sen verran vahvasti, että ne on nähty tässä tutkielmassa tarkoituksen mukaisena nostaa erillisinä huomioina esiin.

7 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvata sitä, millaisia asioita arviointia peruskoulussa toteuttavat opettajat nostavat esiin arviointiin ja sen yhdenvertaisuuden lisäämiseen liittyen. Opettajien toteuttaman arviointityön tulee toteutua kouluissa Opetushallituksen ja lakien määräämällä tavalla. Opettajien ajatusten esille tuomisen lisäksi tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella ylemmältä järjestelmän tasolta saatujen asetusten ja opettajien kenttätöiden suhteita arvioinnin toteuttamisen ja arvioinnin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Tarkastelussa haluttiin tuoda ilmi opettajien toiveiden sekä opetussuunnitelman arviointia koskevien ohjeiden vastaavuuksia. Tutkielman aineisto oli osa Opetushallituksen verkkoaiivoriihenä vuonna 2018 järjestettyä kyselyä, jossa opettajia, koulun henkilökuntaa, huoltajia ja oppilaita pyydettiin kommentoimaan oppimisen ja osaamisen arvioinnin toteutumista perusopetuksessa. Opettajien arvioinnin ja siihen liittyvän yhdenvertaisuuden käsityksiä kuvaamalla tutkielmassa pyrittiin tekemään havaintoja siitä, millaisia tarpeita opettajat tuovat esiin arvioinnista ja sen yhdenvertaisuudesta. Lisäksi tutkielman tavoitteena oli tarkastella sitä, miten näihin tarpeisiin opetussuunnitelman tehdyt arviointia koskevat peruseriaatteiden linjaukset vastaavat.

Arvioinnille on asetettu kuusi peruseriaatetta opetussuunnitelman uudessa arviointia koskevassa luvussa 6; *arviointi on yhdenvertaista, arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta, arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista, arviointi on monipuolista, arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin, ja arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan ikäkausi ja edellytykset.* (Opetushallitus, 2020b) Tutkielmassa tarkasteltiin opettajien antamia kommentteja ja peilattiin niitä arvioinnille asetettuihin yleisiin periaatteisiin.

7.1 Arvioinnin peruseriaatteet ja opettajien käsitykset arvioinnin yhdenvertaisuudesta

Yhtenä merkittävimmistä arviointiin liittyvistä peruseriaatteista voidaan pitää sitä, että *arviointi on yhdenvertaista*. Tutkielman perusteella opettajat kokivat arvioinnin ja sen yhdenvertaisuuden kehittämisen tärkeänä. Arviointi ja siihen liittyvä yhdenvertaisuusnäkökulma on ollut esillä opetusta koskevissa medioissa viime vuosien aikana (Tervo, 2020). Opetussuunnitelman aiempaa arviointilukua kritisoitiin liian vaikeaselkoiseksi ja sitä pidettiin tulkinnanvaraisena (Virtanen, 2019; Atjonen et al., 2019). Opetussuunnitelman uudistamisen yhtenä keskeisimmistä tavoitteista oli lisätä arvioinnin yhdenvertaisuutta erityisesti sellaisissa arvioinnin kohdissa, joissa se nähdään merkityksellisenä oppilaan oikeusturvan kannalta. Esimerkiksi päättö-

arvioinnissa yhdenvertaisuus nähdään merkittävänä, sillä se vaikuttaa oppilaan jatkokoulutusmahdollisuuksiin. (Salo, 2021) Najat Ouakrim-Soivio toi ilmi vuonna 2013 tehdyssä tutkimuksessaan, ettei arvioinnin yhdenvertaisuus toteudu kouluissa arvioinnin osalta toivotusti (Ouakrim-Soivio, 2013b). Opettajat toivat saman asian esiin tämän tutkielman perusteella. Opettajat toivat esiin antamissaan kommentteissa sen, etteivät arvioinnin ohjeet sekä kriteerit ole toimivia. Yhdenvertaisuuden lisäämiseksi opettajien mielestä arvioinnin tulisi pääasiassa olla arvioijasta riippumatonta, vertailukelpoista sekä lähtökohdiltaan samanlaista. Aineistosta nousi ilmi, että arvioinnin tulisi olla resursseiltaan myös yhdenvertaista esimerkiksi oppimismateriaalien sekä luokkakokojen suhteen.

Arvioinnin tulee perustua kriteereihin ja tavoitteisiin. Yhtenä keskeisimmistä arvointia ja sen yhdenvertaisuutta koskevista keskusteluista on liittynyt arvioinnin ohjeistuksiin ja niiden tarkentamiseen. Arvioinnin yleisistä periaatteista opettajien kommentit liittyivät tässä tutkielmassa eniten juuri arvioinnin kriteereihin sekä tavoitteisiin. Opettajat toivoivat selkeämpiä ja kaikille yhteisiä kriteereitä sekä ohjeita arvioinnin tueksi. Osa opettajista toi esiin, että arvoinnille tulisi asettaa tarkempia kuvauksia koskemaan laajemmin eri arvosanoja. Vaikka arvosanan 8 kriteerit on määritelty opetussuunnitelmassa vertailtavuuden lisäämiseksi, ovat oppimistulosten erilaiset arvoinnit osoittaneet, että koko 2000-luvun ajan on verrattavuudessa esiintynyt ongelmia ja eroja arvosanoissa niin koulujen sisällä kuin eri koulujen välillä (Ouakrim- Soivio, Kuparinen, & Marjanen, 2017).

Uudessa arvointia koskevassa luvussa on tarkennettu arvioinnin kriteereitä ja laadittu hyvää osaamista kuvaavan arvosanan 8 rinnalle uudet kriteerit arvosanoille 5, 7 ja 9. Tavoitteena on ollut lisätä yhdenvertaisuutta sekä arvosanojen vertailukelpoisuutta eri luokkien sekä koulujen välillä entisestään. (Opetushallituksen määräys, 2020) Nämä muutokset vastaavat opettajien kommentteissa esitettyihin toiveisiin tarkemmista kriteerien kuvauksista. Opettajien kommenttien mukaan arvioinnin kriteereiden sekä tavoitteiden tulisi olla yhtenäiset ja samat kaikille. Näin arvoinnille olisi kaikille samat lähtökohdat. Opettajat kokivat aineiston perusteella, että yhteisten periaatteiden luomisella sekä niiden noudattamisella yhdenvertaisuutta voidaan lisätä arvioinnissa laajastikin. Kriteerien samankaltaisuuden nähtiin lisäävän yhdenvertaisuutta koko valtakunnan tasolla. Samanlaisten kriteerien ja tavoitteiden asettaminen nähtiin aineistossa keskeisenä tapana muuttaa peruskoulussa toteutettavaa arvointia yhdenvertaisempaan suuntaan. Kriteerien tarkemmalla määrittelyllä on haluttu lisätä arvioinnin vertailukelpoisuutta sekä yhdenvertaisuutta (Opetushallitus, 2020c; Atjonen et al., 2019). Aineistossa kuitenkin nostettiin

esiin, ettei yksin kriteerien ja ohjeiden tarkentaminen riitä, vaan yhdenvertaisemman arvioinnin toteutumiseksi annettuja ohjeita tulisi noudattaa.

Kriteerien ja tavoitteiden lisäksi uusien arvioinnille asetettujen yleisten peruseriaatteiden mukaan *arvioinnin tulee olla suunnitelmallista ja johdonmukaista*. Opettajien vastausten perusteella arvioinnin yhdenvertaisuutta lisääväksi tekijäksi voidaan sanoa opettajien välinen yhteistyö ja kollegiaalinen tuki. Opettajat kokivat, että yhdessä arviointia tekemällä ja arviointikeskustelua käymällä lisättäisiin samansuuntaisia tulkintoja arvioinnin tavoitteista ja kriteereistä, mikä vähentäisi oppilaiden välistä epäoikeudenmukaisuutta. Blogitekstissään Martti Hellström (2019) toteaaakin, että arviointi hyötyisi siitä, että opettajat tekisivät enemmän yhteistyötä keskenään (Hellström, 2019). Arviointia toteuttavan opettajan tulisi säännöllisesti keskustella omassa työyhteisössä siitä, miten arviointia toteutetaan ja mitkä asiat liittyvät hyvään arviointiin. Opettajalla on pedagoginen vapaus toteuttaa arviointia tiettyjen reunaehtojen mukaan, mutta se edellyttää arviointikumppanuutta sekä kollektiivisen asiantuntijuuden hyödyntämistä. Siinä opettajilla on mahdollisuus jakaa käsityksiä arviointiin liittyvistä perusteista sekä arvioinnin menetelmistä. (Ouakrim-Soivio, 2016a; Atjonen, 2007) Johdonmukaisuuden lisäämiseksi opettajien tulee pitää mielessä arvioinnille asetetut tavoitteet ja kriteerit koko arvioinnin ajan. (Ouakrim-Soivio, 2016a)

Yhteisen keskustelun lisäksi opettajat toivoivat saavansa riittävästi koulutusta sekä erilaisia konkreettisia tukimateriaaleja, kuten tehtäväpankkeja arviointityönsä tueksi. Opettajien koulutukseen pitäisi sisällyttää enemmän erilaisia harjoitteluja, jolloin opettajien kohtaamat erilaiset tilanteet muodostuisivat enemmän rutiininomaisiksi ja tasa-arvo sekä yhdenvertaisuus lisääntyisi (Borman & Kimball, 2005). Virpi Pietiläinen (2020) kirjoitti Karvin julkaisussaan, että opettajat ovat olleet pääosin tyytyväisiä uusiin arvioinnin periaatteisiin ja arvioinnin kriteereihin, mutta opettajat tarvitsevat niiden käyttöön ohjeistusta. Opettajat tarvitsevat uusien kriteerien käyttämiseen koulutusta, aikaa ja mahdollisuuksia perehtyä niihin. (Pietiläinen, 2020)

Opetussuunnitelman yhtenä arvioinnin periaatteena on, että *arvioinnin tulee olla monipuolista*. Tutkielmassa selvisi, että opettajat pitävät monipuolisten arviointimenetelmien käyttöä sekä yhdenvertaisemman, että yksilöllisemmän arvioinnin edellytyksenä. Monipuolisten arviointimenetelmien myötä opettajat näkivät, että oppilaille tarjotaan erilaisia mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan. Yksilöllisemmän arvioinnin toteutumisen kannalta opettajien mukaan esimerkiksi oppilaan erityistarpeet sekä kielellinen tausta tulisi ottaa huomioon arviointia toteutettaessa. Näin ollen jokaisella oppilaalla olisi monipuolisesti käytettyjen arviointimenetelmien

avulla mahdollisuus osoittaa osaamisensa. Opetussuunnitelman arvioinnin peruseriaatteissa edellytetäänkin paitsi monipuolisuutta arvioinnissa, myös ikäkauden ja edellytysten huomioimista. Vaikka monipuolisuutta arviointiin on edellytetty jo aiemmissakin opetussuunnitelmissa, Karvin mukaan kuitenkin 14 % opettajista kertoi käyttäneensä arvioinnin tukena ainoastaan kokeita (Atjonen et al., 2019). Opettajat käyttivät mielellään heille jo tutuksi tulleita arvioinnin menetelmiä (Koppinen et al., 1999). Vaikka opettajat toivat esille monipuolisten arviointimenetelmien tärkeyden yhtenä arviointiin ja sen yhdenvertaisuuteen liittyvänä tekijänä, välttämättä niiden käyttäminen ei ole vakiintunutta tai niiden käyttö vaihtelee.

Yhdenvertaisuuden lisäksi opetussuunnitelman uusissa arviointiluvun perusteissa edellytetään, että *arvioinnissa huomioidaan yksilön ikäkausi sekä edellytykset*. Yksilön ikäkauden ja edellytysten huomioiminen näyttäytyi aineistossa kuitenkin monipuolisistakin arviointimenetelmistä huolimatta yhdenvertaisuudelle jokseenkin vastakkaisena asetteluna. Opettajat toivat esiin, että arviointi on haastavaa sen vuoksi, että sen tulisi toteutua yhtä aikaa sekä yksilöllisesti että yhdenvertaisesti. Samaan aikaan arvioinnissa ei saisi verrata oppilaiden suoriutumista toisiin tai suhteuttaa arvosanoja koko ryhmän osaamistason mukaisesti ja toisaalta täytyisi samalla pyrkiä objektiiviseen ja yhdenvertaisempaan arviointiin (Luostarinen, 2019). Opettajilla vaikutti hämartyvän käsitys siitä, kumpaan suuntaan arviointia tulisi viedä omassa työssään. Opetushallituksen peruseriaatteiden sekä arviointia koskevien kriteerimuutosten myötä on havaittavissa, että arviointia rajataan yhä aikaisempaa tarkemmin formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Formattiivista arviointia toteutetaan opintojen aikana ja siinä painottuu yksilön oppiminen. Summatiivisessa kuvataan oppilaan osaamisen tasoa ja siinä painotetaan kaikille yhteisiä arvioinnin kriteerejä ja vertailukelpoisuutta. (Opetushallitus, 2020a) Kuitenkin opettajat olivat aineiston perusteella yhtä mieltä siitä, että arvioinnissa käytettävät monipuoliset menetelmät otavat huomioon molemmat näkökohdat arviointia toteutettaessa.

Arvioinnin peruseriaatteiden mukaan *arvioinnin edellytyksenä on avoimuus, osallisuus ja yhteistyö*. Opetussuunnitelman uudistuksessa veloitetaan opettajia toteuttamaan arviointia yhteistyössä oppilaiden, opettajien ja huoltajien kanssa. Perusteeksi nähdään, että avoin keskustelu ja yhteisesti toteutettu arviointi lisäävät yhdenvertaisuutta sekä osapuolten keskinäistä luottamusta. Oppilaan osallisuuden lisääminen ja voimaannuttaminen arvioinnin osalta on liitetty vahvasti osaksi tämän hetken arviointinäkemystä (Räkköläinen, 2013). Osallisuuden lisäämisellä on kritisoitu aiempia arviointikäytäntöjä. Jo vuonna 1989 Egon ja Lincoln kritisoivat arvioinnin vanhoja käsityksiä siitä syystä, että ihmiset nähtiin passiivisina objekteina ilman omaa

toimijuutta (Egon & Lincoln, 1989). Osallistavan arvioinnin myötä arvioinnin kohde tulee tietoiseksi omasta roolistaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan oppimisen ja arvioinnin edistämiseksi (Räkköläinen, 2013; Egon & Lincoln, 1989). Tutkielmassa opettajat peräänkuuluttivat arviointia koskeissa kommenteissaan sitä, että oppilaiden ja huoltajien tulisi olla tietoisia oppimiselle asetetuista tavoitteista sekä kriteereistä. Saman totesivat Leahy ym. vuonna 2005 julkaistussa artikkelissan. He pitivät tärkeänä sitä, että oppimistavoite on oppilaalle ymmärrettävästi avattu (Leahy, Lyön, Thompson, & Wiliam, 2005).

Opettajien käsityksen mukaan arvioinnin tulisi toteutua läpinäkyvästi ja oppilaalle sekä huoltajille tulisi osoittaa mitkä asiat ovat arvioinnin kohteena ja milloin arviointia tehdään. Heikkojen oppimistulosten on ajateltu johtuvan osaksi siitä, että oppilaiden ja opettajien käsitykset oppimisen tavoitteista poikkeavat tai oppilaat eivät ymmärrä, mitä opettajat vaativat osaamiselta (Black & Wiliam, 1998a). Cowien (2005) tutkimuksen mukaan oppilaan ymmärtäessä osaamiselle asetetut tavoitteet, oppimisen arviointi nähtiin yhteisesti toteutettavana asiana, jossa sekä oppilas ja opettaja osallistuvat. Tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka eivät puolestaan ymmärtäneet arvioinnille asetettuja tavoitteita ja kriteereitä, kokivat, että arviointi on ainoastaan opettajan tehtävä, eivätkä he halunneet aktiivisesti osallistua arviointiin itse. (Cowie, 2005)

Opettajat nostivat tutkielmassa esiin sen, että oppilaisen sekä kotien ymmärryksen lisääminen arvioinnin tavoitteista on tärkeää arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta. Samaa asiaa peräänkuuluttaa myös opetussuunnitelmaan laadittu arviointiluku (Opetushallitus, 2020b). Kuitenkaan opetussuunnitelma ei aseta tiukkoja raameja sille, miten hyvin tavoitteet tulee tuoda huoltajien sekä oppilaiden tietoon. Mahdollisena vaarana voikin olla, että tavoitteiden sekä arvioinnin periaatteiden selventäminen jää jokseenkin oppilaiden tai kotien oman selvittämisen varaan. Opetussuunnitelman uudistamisella on kenties pyritty osaltaan myös vastaamaan tähän haasteeseen siten, että osaamisen kuvaukset sekä tavoitteet olisivat selkeämpiä, käsitteet määriteltyjä ja helposti ymmärrettäviä, että myös oppilaiden huoltajat ymmärtäisivät ja pystyisivät suhteellisen helposti lukemaan niitä. Ouakrim- Soivio (2016) totesikin, että arviointikriteerien käyttäminen on sitä toimivampaa, mitä paremmin eri osapuolet niitä ymmärtävät. (Ouakrim-Soivio, 2016a)

7.2 Opettajien käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta peruseriaatteiden ulkopuolelta

Opettajat toivat ilmi kommentteissa, että tehtiin arviointia miten tahansa, se sisältää aina inhimillisen sekä subjektiivisen luonteen. Opettajat väistämättä peilaavat arviointia aiemman kokemuksensa mukaan ja helposti suhteuttavat oppilaiden osaamista ryhmän sisällä. Opettajan tulisi kuitenkin pyrkiä välttämään arvioinnin inhimillisiä vinoumia arvioinnissa ja pyrkiä aitoon arviointiin, joka perustuu annettuihin arvioinnin kriteereihin. (Luostarinen, 2019) Osa opettajista jopa tyrmäsi kommentteissa yhdenvertaisuuden olevan lähes mahdotonta niin kauan, kuin opettajat ihmisinä toteuttavat arviointia. Opetushallitus on pyrkinyt opetussuunnitelman arviointiluvun muutoksilla vastaamaan osaltaan myös näihin opettajien esiin tuomiin tarpeisiin määrittelemällä ja kuvaamalla tarkemmin arvioinnin tarkoitusta, vaiheita sekä kriteerejä. Kuitenkin esimerkiksi arviointi edellyttää opetussuunnitelman mukaan monipuolisten menetelmien käyttöä, mutta kuitenkin niitä ei ole tarkoin määritelty tai lueteltu opetussuunnitelmassa. Niinpä myös uudistuksessa on jätetty tilaa opettajan oman autonomisen työn toteuttamiselle sekä valinnoille. Voitaisiinkin päätellä, että opetussuunnitelman arviointiluvun uudistuksissakin löytyy aukkoja, jotka voivat vaikuttaa arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutumiseen ja mikäli yhdenvertaisuutta haluttaisiin määritellä entistäkin tarkemmin, tulisi esimerkiksi erilaisten menetelmien määrittelyä sekä käyttöä valvoa tarkemmin.

Arvioinnille asetettujen peruseriaatteiden ulkopuolelta opettajat toivat esiin arvioinnin kriteerien ulkopuolelta arvioinnin kuormittavuuden. Opettajat kokivat aineiston perusteella, että arviointi on työlästä ja hankalaa epäselvien ohjeiden ja liian vähäisten resurssien vuoksi. Irene Ihme (2009) pohti kirjassaan arvioinnin kuormittavuutta opettajalle. Hänen mukaansa arvioinnin tulisi olla tarkoituksenmukaista ja riittävän hyödyllistä sekä opettajan työn, että oppilaan oppimisen kannalta. Ihme painottaa, että ajoittain onkin hyvä pohtia sitä, millaisissa tilanteissa, miten ja kuinka usein arviointia kannattaa toteuttaa. (Ihme, 2009) Opetussuunnitelmassa annetaan ohjeita päättöarvioinnin toteuttamiselle ja asetetaan arvioinnille tietyt reunaehdot, mutta opettajien oman harkinnan varaan jätetään se, missä määrin ja millä tavoin lopulta arviointia toteutetaan. (Opetushallitus, 2020b) Tämä voi olla osasyynä siihen, että opettajat kokevat epätarkat ohjeet kuormittavina. Toisaalta ongelma voisi olla myös vastakkainen, mikäli opetussuunnitelmassa asetettaisiin tarkat määräykset arvioinnin toteuttamiselle. Tällöin opettajien autonomia heikentyisi, mutta samalla se voisi johtaa siihen, että arviointikulttuuri muuttuisi yhä tuloskeskeisemmäksi, vaikka yhdenvertaisuus kenties paranisi. Tämä ei välttämättä

poistaisi opettajien tunnetta arvioinnin kuormittavuudesta, vaan voisi myös lisätä paineita opettajan arviointityön toteuttamiseen.

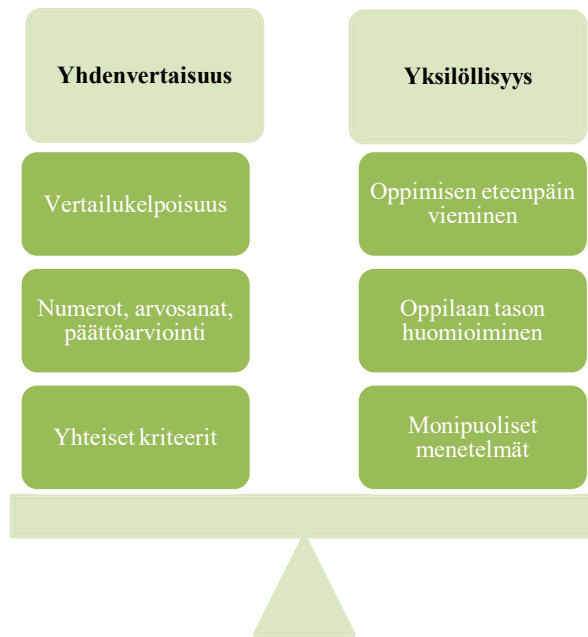
Arviointi vaikuttaa ihmisiin eri tavoilla riippuen siitä, millainen minäkäsitys ihmisellä on (Koppinen et al., 1999). Oppilas asettaa oppimiselleen konkreettisia tavoitteita ja rakentaa minäkuvaansa niiden perusteella arvioinnin kautta (Ihme, 2009). Arvioinnin tarkoituksena on kannustaa oppilasta oppimaan ja vahvistaa oppilaan itsereflektiotaitoja sekä minäkuva. (Opetushallitus, 2016) Onnistuessaan arviointi tukee oppilaan omaa käsitystä kyvyistä ja taidoista oppia (Toivola, 2019). Mikäli arviointi saa aikaan sen, ettei oppilas luota omaan kykyihinsä, voi arviointi olla esteenä tai rajoitteena oppimiselle (Toivola, 2019; Wiliam, 2011). Opettajat kokivat arvioinnin tutkielmassa käytetyn aineiston perusteella tärkeäksi. Heidän ajatuksensa arvioinnin tarkoituksesta tukea oppilaan oppimista ja kannustaa opiskelemaan olivat linjassa opetussuunnitelman kanssa. Opettajien mukaan arvioinnilla on merkittävä vaikutus oppilaan minäkäsityksen sekä itsetunnon muodostumiseen. Koulun arvioinnin tehtävä on edistää oppimista kokonaisvaltaisesti tukien oppilaan itsearvostusta, minäkäsitystä sekä itsetuntemusta. Arvioinnin tehtävän saavuttamiseksi tarvitaan kuitenkin riittäviä määritelmiä arviointijärjestelmän kuvaamiselle. (Koppinen et al., 1999) Minäkäsityksen muodostumista voidaan pitää arvioinnin kautta toteuttavana prosessina, jonka seurauksena oppilaalle muodostuu myönteinen asenne itseään kohtaan sekä tietoisuus omista mahdollisuuksista (Ihme, 2009). Opettajat näkivät arvioinnin tärkeänä osana koulujärjestelmää ja oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tämän vuoksi he kokivat myös, että arviointia on uudistettava ja paranneltava.

8 Pohdinta

Opetushallitus on uudistanut arviointilukua. Ennen arviointia koskevaa uudistustyötä Opetushallitus kokosi yhteen eri asiantuntijaryhmien lausuntoja ja kuuli opetusalan henkilöstöä. Yhdenvertaisuuden lisääminen arvioinnissa nousi heidän mukaansa usein esille. Tämän tutkielman aineistona olevat opettajien verkkoavoriihen antamat kommentit viestivät samaa asiaa. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että arvioinnin periaatteet, käytänteet ja ohjeistukset olisivat kaikille samat sijainnista ja koulusta riippumatta. Heidän mukaansa yhdenvertaisuutta arvioinnissa parantavat myös monipuoliset arvioinnissa käytettävät menetelmät sekä yhteistyö eri opettajien sekä koulun ja kodin välillä. Nämä periaatteet, joita opettajat ovat esitelleet ovat linjassa niiden peruseriaatteiden kanssa, jotka Opetushallitus on laatinut uuteen arviointilukuun, ja joiden nojalla arviointia tulisi tehdä. Pääasiassa Opetushallituksen arviointiluvun peruseriaatteet vastaavatkin opettajien käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta.

Useat opettajien kommenteissa solahtivat peruseriaatteiden mukaisiin luokkiin suhteellisen helposti ja osa ilmaisuista sopi useammankin periaatteen alle. Opettajien toiveet ja käsitykset olivat samansuuntaisia suhteessa toisiinsa monilta osin. Aineiston tarkastelun myötä herää kuitenkin kysymys, ovatko peruseriaatteet kuitenkin liian väljästi laadittuja, sillä aineiston mukaan opettajat toivoivat tarkkarajaisempia linjoja arviointiin. Kuitenkin on otettava huomioon, että Opetushallitus on muodostanut yleisten arvioinnin linjauksien lisäksi uudet arvioinnin tarkemmat kriteerit.

Aineistosta kävi ilmi opettajien käsityksien sekä opetussuunnitelman peruseriaatteiden lisäksi opettajien epätietoisuus siitä, miten yhdenvertaisuutta ja toisaalta yksilöä tukevaa arviointia tulisi toteuttaa. Tutkielman tulosten ja johtopäätösten perusteella arvioinnin toteutuksessa tällä hetkellä joudutaan asettamaan puntariin arvioinnin yhdenvertaisuuden toteutuminen sekä yksilöllinen luonne (kuva 7).



Kuva 7. Arvioinnin yhdenvertaisuuden ja yksilöllisyyden painoalueita.

Tutkielman tuloksien mukaan yhdenvertaisuuteen pyrkivässä arvioinnissa painottuvat vertailukelpoisuus, arvosanat ja päättöarviointi sekä kaikkia koskevat samanlaiset kriteerit. Yksilöllisesti toteutetussa arvioinnissa puolestaan painottuvat oppimisen edistäminen, oppilaan oman tason huomioiminen sekä monipuoliset menetelmät arvioinnille. Näiden kahden puolen välissä opettajat joutuvat väistämättä tasapainoilemaan. Samaa on pohtinut Vitikka (2017) Opetushallitukselle tekemässään blogikirjoituksessaan, jossa hän toi ilmi arvioinnin kahtiajakoisuutta. Hänen mukaansa yhdenvertaisuuden ja yksilöllisen arvioinnin toteuttaminen ei jakaudu tasaisesti, vaan painottuu väistämättä suuntaan tai toiseen. (Vitikka, 2017)

Jokseenkin ajatukset yhdenvertaisuudesta ja yksilöllisyydestä arvioinnissa tuntuvat olevan jopa vastakkaisia. Opetussuunnitelman uudet arvioinnin perusperiaatteet velvoittavat kuitenkin opettajia toteuttamaan arviointia molempiin suuntiin. Opettajat kaipaivatkin vielä lisää selkeyttä siihen, missä määrin on tärkeää huomioida oppilaan yksilöllistä etenemistä ja missä kohtaa opiskelua puolestaan yhdenvertaisesti toteutettu arviointi toteutetaan. Opettajalla on mahdollisuus antaa kannustavaa ja realistista palautetta, kun hän ymmärtää summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin luonteet (Ouakrim-Soivio, 2016a). Opetussuunnitelma määrittelee nyt tarkemmin formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin eroja ja korostaa sitä, että päättöarvioinnin tulee toteutua vertailukelpoisesti (Opetushallitus, 2020a). Nähtäväksi jää erotetaanko jat-

kossa yhä selkeämmin kaksi toisistaan eroavaa linjaa: formatiivinen opintojen aikainen arviointi, joka huomioi yksilöä; ja summatiivinen kokoava arviointi, jossa painottuu vertailukelpoisuus ja samanlaiset lähtökohdat.

Tutkimuksen aineisto oli valmiina ja niinpä se asetti tietynlaisia rajoitteita tutkielman toteuttamiselle. Aineistosta puuttuivat vastaajien sekä kyselyn tarkemmat taustatiedot. Lisäksi aineistoa oli jossain määrin esiluokiteltu. Esiluokittelua ei kuitenkaan otettu tässä tutkielmassa huomioon, vaan tarkastelun kohteena oli vastaajien alkuperäiset kyselyyn antamat kommentit. Kuitenkaan vastauksista ei pystynyt erottamaan vastaajia eikä sitä, oliko saman henkilön antamia kommentteja useampia. Esiluokittelun avulla tässä tutkielmassa erotettiin yksittäiset kommentit ja niistä poimittiin tutkielman kannalta merkityksellisiä ilmaisuja.

Taustatietojen sekä yksilön kommenttien erottamisen puuttuminen johti tutkielmassa siihen, etteivät tutkielmassa olevat ilmaisujen tai kommenttien määrät välttämättä vastaa todellisten vastaajien määriä. Tutkielmassa kuitenkin ei ollut pääpainona ilmaista kommenttien tarkkoja määriä, vaan nostaa esiin opettajien huomioita arvioinnin yhdenvertaisuudesta. Vaikka tarkkoja lukuja ei tutkielmassa saatukaan, aineistoa kvantifioitiin niiden tietojen pohjalta, jotka olivat tutkielmaa tehdessä saatavilla. Niiden perusteella pystyttiin kuitenkin ymmärtämään opettajien esiin tuomia pääsuuntia arvioinnin yhdenvertaisuudesta sekä niistä huomioista, mitä opettajat painottivat aineistossa esiintyneissä kommentteissa. Vastauksia pystyttiin analysoimaan ja jäsentämään luontevasti täsmällisistä lukumääristä huolimatta. Vastaajien yksilöllisempää erottelua ei tutkielmassa pystytty tekemään, eikä aineiston perusteella pystytty kartoittamaan esimerkiksi sitä, poikkesivatko kommentit toisistaan sukupuolten, ikävuosien, kokemuksen tai sijainnin perusteella. Toisaalta tällaista erottelua ei tämän tutkielman kannalta koettu kovinkaan tarpeellisenä, sillä tavoitteena oli kuvata opettajien käsityksiä arvioinnin yhdenvertaisuudesta ja peilata niitä kaikkia opettajia koskevaan Opetushallituksen asettamaan opetussuunnitelman arviointilukuun. Niiden kuvaukset onnistuivat tässä tutkielmassa tarkempien taustatietojen puutteesta huolimatta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää nähdä tutkielman rajoitteena myös tutkijan oman otteen vaikutus aineiston tulkinnassa ja analyysissä.

Seuraamista ja lisätutkimusta vaatii yksilöllisen ja yhdenvertaisen arvioinnin välisen suhteen kehittyminen ja se, miten esimerkiksi formatiivisen arviointi vaikuttaa summatiiviseen arviointiin. Tämän tutkielman pohjalta voitaisiin ajatella, että opettajien toiveet ja ajatukset ovat merkittävässä roolissa, kun koulutusta kehitetään. Jatkossa voitaisiin tarkastella lisää sitä, miten eri opetus- ja koulutushenkilöstön tahot vaikuttavat koulun kehittämiseen. Sen lisäksi, että koulun

eri toimijoilta kysellään ajatuksia arvioinnista tai muusta koulun kehittämistä kaipaavasta teemasta, tarkastelun kohteeksi tulisi ottaa myös se, vastaavatko osin niiden pohjalta tehdyt muutokset sitä mitä haluttiin. Lisätutkimusta kaivataan myös siihen, miten hyvin koulut ovat vastaanottaneet arvioinnille asetetut uudet periaatteet, vai ovatko ne jääneet ”takavasemmalle” ja opettajia ohjattu lukemaan arvioinnista lisätietoa, jos aihe kiinnostaa. Tulevaisuudessa voisi olla hyödyllistä tarkastella, vastaavatko uudistukset tai tulevat suunnitelmat sitä, mitä eri koulujärjestelmän jäsenet toivoivat, olipa kyse arvioinnista, yhdenvertaisuudesta tai muusta kouluun ja koulun kehittämiseen liittyvästä teemasta.

Siinä määrin missä aiemmin puhuttiin oppimisen arvioinnista, painotettiin käsitteessä kenties nimenomaan oppimisen aikaista palautetta ja sitä, että arvioinnin tehtävä on tukea ja kannustaa oppilasta oppimaan. Lisäksi mukaan arviointiin on kuitenkin tarkennetusti otettu osaamisen arviointi, joka puolestaan antaa ymmärtää, että arvioinnin tehtävä on paitsi kannustaa ja kehittää oppilasta oppimaan, myös kuvata realistisesti kriteereihin nojaten sitä, mitä tietoja ja taitoja oppilas osaa ja hallitsee. Onkin havaittavissa, että periaatteiden uudistamisen myötä tullut käsitteiden muuttuminenkin nostaa esiin yhdenvertaisuuden tarpeellisuutta arvioinnin toteutuksessa.

Tutkielmassa tarkasteltiin opettajien kommentteja arvioinnin yhdenvertaisuudesta sekä sitä, miten Opetushallituksen arvioinnille asetetut yleiset perusperiaatteet peilautuivat opettajien esittämiin kommentteihin. Opetussuunnitelman arviointiluvussa esitetyt arvioinnin perusperiaatteet olivat pääosin linjassa opettajien toiveiden kanssa, kun heiltä kysyttiin arvioinnin toteutamisesta ja sen yhdenvertaisuudesta. Opettajat kokivat arvioinnin ja sen yhdenvertaisuuden edistämisen tärkeänä. He toivoivat erityisesti, että arvioinnille asetettaisiin tarkempia kaikkia koskevia ohjeita arvioinnin tueksi. Opettajat näkivät, että arviointi vaikuttaa oppilaan osaamisen kehittymiseen sekä itsetuntoon, ja juuri sen vuoksi se tulisi toteuttaa reilulla tavalla. Tähän Opetushallitus on pyrkinyt vastaamaan arviointia koskevien käsitteiden tarkemmalla määrittelyllä sekä laajempien arviointikriteerien laatimisella. Kaikkein tärkeimpänä asiana onnistuneessa arvioinnissa voidaan pitää sitä, että arviointi ja opetus ovat linjassa keskenään (J. H. Nieminen, 2019a). Tutkielmassa opettajat toivat kuitenkin ilmi arvioinnin inhimillisen luonteen. Yhdenvertaisuutta voidaan arvioinnissa tavoitella ja siihen tulee pyrkiä, mutta sitä on hankalaa tai jopa mahdotonta saavuttaa täysin.

9 Lähteet

- Alanko, A. (2010). Osallisuuden paikat koulussa. In K. P. Kallio, A. Koskinen-Ritala & N. Rutanen (Toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (pp. 55-72) Nuorisotutkimusseura.
- Anttila, P. (2013). Taitojen ja luovien alojen arvioinnin kysymyksiä. *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (pp. 89-116) Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Armstrong, P. (2020). Bloom's taxonomy . Luettu <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi. Luettu <https://oula.finna.fi/Record/oy.9915850843906252>
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen Seppo, Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., . . . Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen- perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., . . . Immonen, J. (2019). *"Että tietää missä on menossa" oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa* . PunaMusta Oy, Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300928/KARVI_0719.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, , 1-18. Luettu <http://www0.sun.ac.za/ctlresources/wp-content/uploads/2018/11/Biggs-1995.-ASSESSING-FOR-LEARNING-SOME-DIMENSIONS-UNDERLYING-NEW-APPROACHES-TO-EDUCATIONAL-ASSESSMENT.pdf>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London School of Education.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. Luettu https://assess.ucr.edu/sites/g/files/rcwecm2336/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Frust, E. J., Hill, W. H., & Krathwhol, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives - the classification of educational goals*. Michigan: David McKay Company, Inc.
- Bloom, B. S., Hastings, T. J., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. United States of America: McGraw-Hill Book company.

- Borman, G. D., & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher Standards-Based evaluation ratings close student achievement gaps? *The Elementary School Journal*, 106(1), 3-20. Luettu https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=cpre_articles
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus - pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: PS-kustannus.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics and challenges. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Toim.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17)
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning . *The Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Egon, G., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation* . Newbury Park, Calif.: S.Sage Publications.
- Eloranta, S. (2000). Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. In J. Vuorinen (Ed.), *Arviointi ja kehityskeskustelu* (pp. 64-85). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Günther, K., Hasanen, K., & Juhila, K. (2021). Analyysi ja tulkinta. In J. Vuori (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* (). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Harlen, W., Crick, R., Deakin, Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., . . . Stobart, G. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. (). Lontoo: EPPI-Centre, University of London. Retrieved from <https://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/19607#.YLy38agzb-j>
- Hellsröm, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta - keskeisten käsitteiden kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2019). "Että tietää minne on menossa". Luettu <http://pedagogiikkaa.blogspot.com/2019/04/etta-tietaa-minne-on-menossa.html>
- Hongisto, A. (2000). Arvioinnin ja oppimisen dialogi. In J. Vuorinen (Ed.), *Arviointi ja kehityskeskustelu* (pp. 86-116). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hongisto, S. (2021). Perusopetuksen päättöarviointiin uudet kriteerit syksyllä. *Opettaja*, Luettu <https://www.opettaja.fi/tyossa/perusopetuksen-paattoarviointiin-uudet-kriteerit-syksyllakayda-kauppaa/>
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä : Lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. Luettu <https://oula.finna.fi/Record/oula.1048716>

- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Oppimistulosten arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämishaasteista. In A. Räisänen (Ed.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (pp. 13-36) Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. In Tietoarkisto (Ed.), *Laadullinen käsikirja* (). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Juntunen, S. (2019). Miten toisen kutonen voi olla toisen ysi? opettajat, oppilaat ja vanhemmat ymmällään oppilasarvioinnista. Luettu <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-jatiedotteet/2019/miten-toisen-kutonen-voi-olla-toisen-ysi-opettajat-oppilaat-ja-vanhemat-ymmallaan-oppilasarvioinnista/>
- Kammonen, J. I., Larjavaara, M., & Möttö, M. (2016). Miten toteuttaa oppimisen arviointia? - kolme kurssia, kolme ratkaisua. *Teaching in Life Sciences: Current Practices and Development*, 2, 14-32.
- Kankainen, S. (2019). Arviointi- innostusta opetustyöhön. Luettu <https://hyplus.helsinki.fi/arviointi-innostusta-opetustyohon/>
- Karjalainen, A. (2001). *Tentin teoria*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. In A. Räisänen (Ed.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (pp. 37-60) Juvenes Print. Luettu https://karvi.fi/app/uploads/2013/09/OPH_0313.pdf
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education - standards, judgement and moderation*. Lontoo: SAGE Publications, Ltd.
- Koppinen, M., Korpinen, E., & Pollari, J. (1999). *Arviointi oppimisen tukena*. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY. Luettu <https://oulu.finna.fi/Record/oy.993780333906252>
- Kuusisto, R. (2013). *Laatu perusopetuksessa*. Juva: PS-kustannus.
- Leahy, S., Lyön, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Lonka, I., & Lonka, K. (1992). Miten arvioimme koulun perustehtävää: Opetusta. In R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (Toim.), *Koulun itsearviointi* (). Helsinki: Opetushallitus.
- Lorraine, S. (2005). Assessment of student learning: Promoting a scholarly approach. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 51-66.
- Luostarinen, A. (2019). Oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi. In A. Luostarinen, & J. H. Nieminen (Toim.), *Arvioinnin käsikirja* (pp. 49-62). Otavan kirjapaino Oy, Keuruu: PS-kustannus.
- Luostarinen, A., & Ouakrim-Soivio, N. (2019). Arvioinnin erilaiset tehtävät. In Aki Luostarinen, & Juuso Henrik Nieminen (Toim.), *Arvioinnin käsikirja* (pp. 33-48). Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu: PS- kustannus.

- Mäensivu, K. (1999). *Opettaja määrittelijänä - oppilas määriteltävänä. sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi*. Jyväskylä: University Printin House.
- Munzenmaier, C., MS., & Rubin, N., PhD. (2013). Blooms taxonomy: What's old is new again. *The eLearning Guild*, Luettu <https://www.learningguild.com/insights/164/blooms-taxonomy-whats-old-is-new-again/>
- Myllykangas, M., & Manninen Marjaana. (2020). Oppimisen arviointi. Luettu <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-arviointi>
- Nieminen, J. H. (2019a). Arviointikultturi . *Arvioinnin käsikirja* (pp. 109-126). Otavan kirjapaino Oy, Keuruu: PS-kustannus.
- Nieminen, J. H. (2019b). Palaute osana arviointia. In A. Luostarinen, & J. H. Nieminen (Toim.), *Arvioinnin käsikirja* (). Otavan kirjapaino Oy, Keuruu: PS-kustannus.
- Nieminen, J. (2019). Arviointikulttuuri. *Arvioinnin käsikirja* (pp. 109-126). Otavan kirjapaino Oy, Keuruu: PS-kustannus.
- Ohlsen, M. T. (2007). Classroom assessment practices of secondary school members of NCTM. *American Secondary Education*, 36(1) Luettu <https://www.jstor.org/stable/pdf/41406094.pdf?refreqid=excelsior%3A8359cba5caf78be7852fd2765c7d7417>
- Oikeusministeriö. (2020). Mitä yhdenvertaisuudella tarkoitetaan? Luettu <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus>
- Okkonen, E., & Heikkinen, M. (2019). Kasvatustavoitteena tasa-arvo ja yhdenvertaisuus: Lähtökohtana organisaatio . In M. Heikkinen (Ed.), *Toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu perusopetuksessa ja päiväkodissa* (pp. 13-27). PunaMusta Oy ,Tampere: Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Opetushallituksen määräys. (2020). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Luettu https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf
- Opetushallitus. (1998). *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli*. Helsinki:
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala:
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy. Luettu <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- Opetushallitus. (2020a). *Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu – arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta suomessa* Luettu <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista.pdf>
- Opetushallitus. (2020b). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa -perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*

- Opetushallitus. (2020c). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi ja uudet päättöarvioinnin kriteerit. Luettu <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-ja-uudet-paattoarvioinnin-kriteerit#anchor-oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-muutokset-ja-lisaykset-opetus suunnitelman-perusteisiin>
- Opetushallitus. (2020d). Perusopetuksen arvioinnin uudistaminen etenee – arvosanoille määriteltäjä kriteeriluonnoksia voi kommentoida verkossa 28.8. alkaen. Luettu <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/perusopetuksen-arvioinnin-uudistaminen-etenee-arvosanoille-maariteltyja>
- Opetushallitus. (2020e). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerien laatiminen. Luettu <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteerien-laatiminen#anchor-oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-muutokset-ja-lisaykset-opetus suunnitelman-perusteisiin>
- Opetushallitus. (2020f). Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa. Luettu <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa>
- Opetushallitus, & Aluehallintovirasto. (2020a). Perusopetuksen oppimisen ja osaamisen uudistuva arviointi. Luettu <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-uudistuva-arviointi-oph-2020.pdf>
- Opetushallitus, & Aluehallintovirasto. (2020b). Tallenne opetushallituksen yhdessä aluehallintoviraston kanssa järjestämästä koulutustilaisuudesta kuopiossa 11.3.2020. Luettu <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteerien-laatiminen>
- Ouakrim- Soivio, N., Kuparinen, S., & Marjanen, J. (2017). Toimivatko oppilas- ja opiskelija-arvioinnin kriteerit? oppiaineiden välinen ja sukupuolen mukainen vaihtelu perusopetuksen ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. In V. Britchi, & J. Rautopuro (Toim.), (pp. 81-117). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino oy.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013a). "Sitä osataan, mitä oppiaineiden tavoitteissa määritellään ja päättöarvioinnin kriteereillä arvioidaan". In A. Räisänen (Ed.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (pp. 141-158). Jyväskylä: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013b). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016a). *Oppimisen ja osaamisen arviointi* (1. painos ed.). Helsingissä: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016b). Oppimisen ja osaamisen arviointi. lahdessa 31.20.2016. Luettu https://peda.net/lahti/koulut/tiirismaa/opetus/arviointi/nqla/a3:file/download/80bc0c0e9d0f8bfa0eb9fe1f65d74874994cd02c/Arviointi_Najat_Ouakrim_Soivio%20311016.pdf

- Perusopetuslaki. (1998). Perusopetuslaki. Luettu <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pickford, R., & Brown, S. (2006). *Assessing skills and practice* Routledge Publications.
- Pietiläinen, V. (2020). Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteeriluonnokset arvioitu: ”Uudistus on tärkeä oppilaiden yhdenvertaisuuden kannalta, mutta vielä on työtä tehtävänä”. Luettu <https://karvi.fi/2020/03/23/perusopetuksen-paattoarvioinnin-kriteeriluonnokset-arvioitu-uudistus-on-tarkea-oppilaiden-yhdenvertaisuuden-kannalta-mutta-viela-on-tyota-tehtavana/>
- Poikela, E. (2013). Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. In A. Räisänen (Ed.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (pp. 61-87) Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2011). Mitä on laadullinen tutkimus? . In A. Puusa, & P. Juuti (Toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (). Helsinki: JTO.
- Pyöry, N. (2012). Nuorten osallisuus tutkimuksessa- menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrittäjiä. *Nuorisotutkimusseura*, , 35-53. Luettu <http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/nuorteno.pdf>
- Räikköläinen, M. (2013). Kontrollista luottamukseen. In A. Räisänen (Ed.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt* (pp. 241-164) Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy.
- Repo, S. (2014). Konstruktiivisesti linjakas opetus. Luettu https://www.avoin.helsinki.fi/opettajille/Saara_Repo_konstruktiivisesti_linjakas_opetus_17112014.pdf
- Riitahuhta, S. (2002). Näkökulmia koulun yhteistyön kehittämiseen kahden opettajan yhteistyökokemusten pohjalta. In E. Mattila, & E. Olkinuora (Toim.), (pp. 119-138). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., . . . Viitala, M. (2019). *Ops-työn askeleita - esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. PunaMusta Oy, Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu https://ops-arviointi.karvi.fi/app/uploads/sites/28/2019/02/KARVI OPS_tyo%CC%88n_askeleita_1_2019_web.pdf
- Salo, J. (2021). Yhdenvertaisuutta perusopetuksen arviointiin. *Oaj*, Luettu <https://www.oaj.fi/politiikassa/pelastetaan-peruskoulu/yhdenvertaisuutta-perusopetuksen-arviointiin/>
- Sanoma Pro. (2020). Yhdenvertaisen arvioinnin haaste – miten taata samalla osaamisella sama arvosana koulusta riippumatt. *Sanoma Pro Oy*, Luettu <https://www.sanomapro.fi/yhdenvertaisen-arvioinnin-haaste-miten-taata-samalla-osaamisella-sama-arvosana-koulusta-riippumatta/>
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17(2)

- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat- suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995.
- Simola, H. (2002). From exclusion to self-selection: Examination of behaviour in finnish primary and comprehensive schooling from the 1860s to the 1990s . *History of Education*, 31(3), 207-226.
- Suomen perustuslaki. (1999). Suomen perustuslaki. Luettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>
- Tasa-arvolaki. (1986). Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta. Luettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Tervo, E. (2020). Peruskoulun päättöarviointia yhdenvertaistetaan vuoden alusta: "Samalla arvosanalla on voinut olla hyvin erilaista osaamista ja isojakin heittoja". Luettu <https://yle.fi/uutiset/3-11719084>
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Tallinna: Printon Trükikoda.
- Toivola, M. (2019). *Käänteinen arviointi* (1. painos ed.). Helsinki: Edita. Luettu <https://oula.finna.fi/Record/oy.9916611133906252>
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- UoR. (2005). Assessment design. Luettu <https://www.reading.ac.uk/engageinassessment/assessment-design/eia-assessment-design-main.aspx>
- Vanas, A. (2020). Uudistus selkiyttää arviointia. *Opettaja*, 16.01. Luettu <https://www.opettaja.fi/ajassa/uudistus-selkiyttaa-arviointia/>
- Virtanen, A. (2019). Opetushallitus: Numeroarviointi halutaan kaikkiin kouluihin 4. luokasta lähtien – Käytännöt kuntien välillä ovat suuria. *Helsingin Uutiset*, Luettu <https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/1242270>
- Vitikka, E. (2017). Miten päästään yhdenvertaisempaan arviointiin? *Opetushallitus*, Luettu <https://www.oph.fi/fi/blogi/miten-paastaan-yhdenvertaisempaan-arviointiin>
- Vitikka, E., & Kauppinen, E. (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. In E. Kauppinen, & E. Vitikka (Toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (pp. 9-25)
- Vitikka, E., & Rissanen, M. (2018). Perusopetuksen arvioinnista tasa-arvoisempaa - useammalle arvosanalle yhteiset kriteerit. Luettu <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2018/perusopetuksen-arvioinnista-tasa-arvoisempaa-useammalle-arvosanalle-yhteiset-kriteerit>
- Vuori, J. (2021a). Laadullinen sisällönanalyysi. In J. Vuori (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* (). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjo. Luettu <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/kvaliohjeet/>

- Vuori, J. (2021b). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. In J. Vuori (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* (). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. Luettu <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149#!>
- Yhdenvertaisuuslaki. (2014). Yhdenvertaisuuslaki. Luettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>